

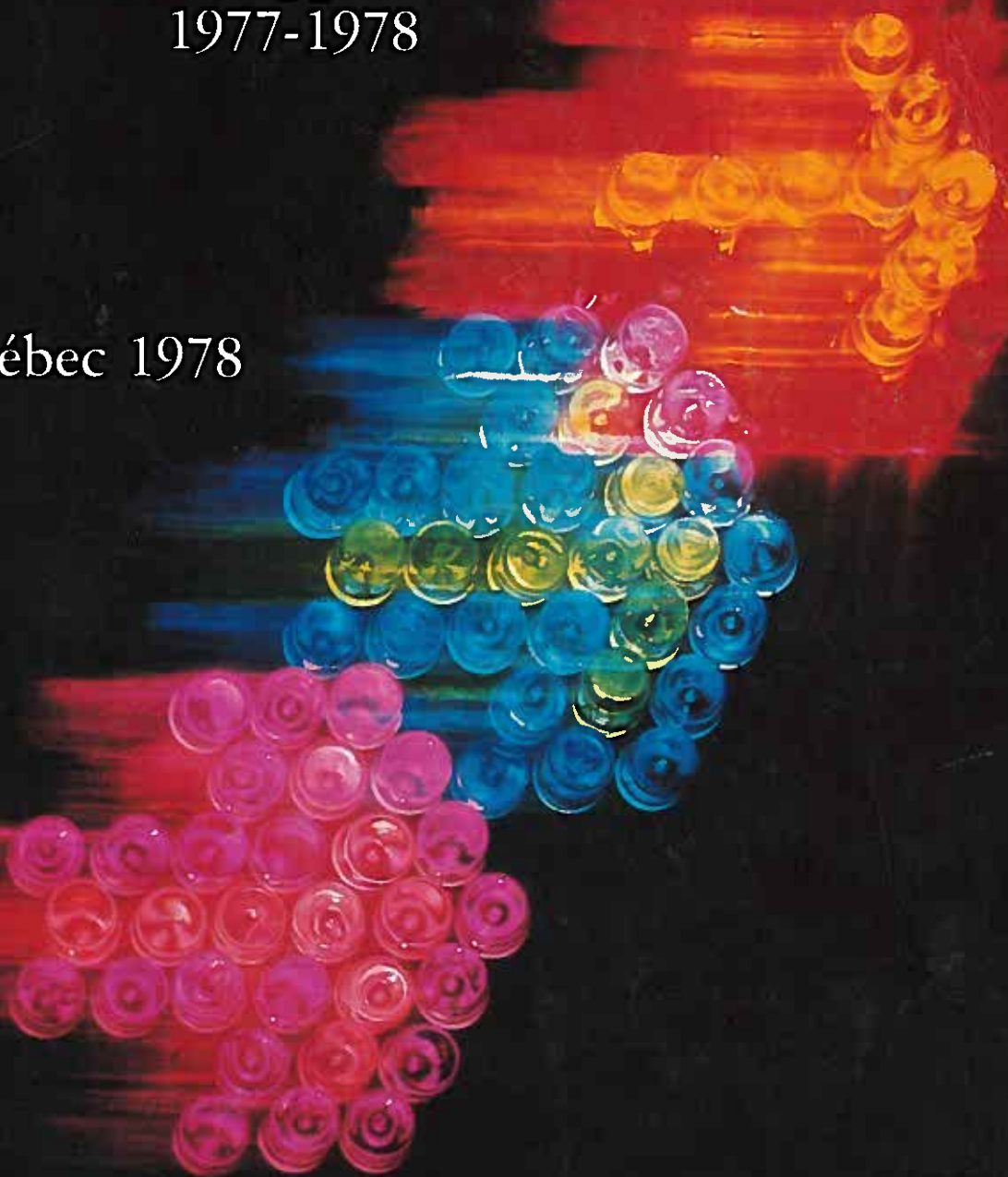


Gouvernement du Québec
Conseil supérieur
de l'éducation

L'état et les besoins de l'éducation

Rapport
1977-1978

Québec 1978



DOC. 1100

E3 S9
A1/1478,1
et. b

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur de l'éducation

L'état et les besoins de l'éducation
Rapport 1977-1978



Québec
1978

Rédaction

Jacques Lamarche, responsable; Bernard Audet, Michel Gagné, Harry Kunz, Jean-Pierre Lamoureux, Raymond Paré, René Pelletier, Claude Therrien, collaborateurs.

Dactylographie

Denise Angers, Jeannette Gosselin, Line Lachance, Nicole Pelchat, Sylvie Ratté, Pauline Renaud, Line Roberge.

Dépôt légal: quatrième trimestre 1978
Bibliothèque nationale du Québec

K3 S9
A1/1978,1
ex. b

Québec, le 4 octobre 1978

Monsieur Clément Richard,
Président de l'Assemblée nationale,
Gouvernement du Québec.



Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous présenter le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1977-1978.

Veuillez agréer, Monsieur le président, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Le ministre de l'Éducation

Jacques Yvan Morin

Jacques-Yvan Morin

E3 S9
A1/1978,1
ex. b



Québec, le 27 septembre 1978.

Monsieur Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation
Gouvernement du Québec

Monsieur le Ministre,

Il m'est agréable de vous présenter le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1977-1978.

Le Conseil vous soumet ce rapport conformément au mandat que lui confie sa Loi constitutive (S.R. 1964, c. 234, art. 9, par. c).

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma haute considération.

Le président,

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Jean-M. Beauchemin".

Jean-M. Beauchemin

Le Conseil supérieur de l'éducation a adopté son rapport 1977-1978 à sa 213e réunion, le 15 septembre 1978.

Jean-M. BEAUCHEMIN, *président*
Sylvester F. WHITE, *vice-président*

Membres

Hélène PELLETIER-BAILLARGEON
Écrivain et journaliste (Montréal)

Alexandre BEAULIEU
Président de la Firme Alexandre Beaulieu Inc. (Charlesbourg)

Lucille BÉRUBÉ
Secrétaire générale de la Fédération des comités de parents
de la province de Québec (Jonquière)

Bernard BONIN
Sous-ministre adjoint des Affaires intergouvernementales (Outremont)

Linus CASSIDY
Directeur général adjoint de la Commission scolaire Baldwin-Cartier
(Dollard-des-Ormeaux)

E. George COCHRANE
Directeur des services de l'enseignement du
Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal (Montréal)

Gaétan DAOUST
Professeur à l'Université de Montréal (Eastman)

Paul-A. FORTIN (*jusqu'en janvier 1978*)
Directeur général adjoint à l'administration de
l'Office de planification et de développement du Québec (Sainte-Foy)

Paul-Émile GINGRAS
Directeur du service d'étude et de recherche du
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
(Montréal)

John C.T. JOHNSON
Enseignant à la Commission scolaire régionale Châteauguay Valley
(Dewittville)

Jeanne L. LAFRENIÈRE
Membre du Conseil de la Commission scolaire de Drummondville,
du Conseil de la Commission scolaire régionale Saint-François et du
Conseil d'administration de la Fédération des commissions scolaires
catholiques du Québec (Drummondville)

Jacques LEMAIRE
Étudiant au Collège régional Bourchemin (Drummondville)

Arthur LEMER
Professeur à la retraite de l'Université Concordia (Montréal)

Jules LORD
Coordonnateur des services aux étudiants de la
Commission scolaire Abitibi (La Sarre)

Azilda MARCHAND
Animatrice sociale (L'Ange-Gardien)

Jacques MATHIEU
Directeur du perfectionnement à
l'École nationale d'administration publique (Sillery)

Constance MIDDLETON-HOPE
Secrétaire générale de la Commission scolaire régionale Lakeshore
(Hudson Heights)

Jean-Guy NADEAU
Professeur à l'Université du Québec à Rimouski (Rimouski)

Marcel PEPIN
Conseiller spécial à la Confédération des syndicats nationaux et
président de la Confédération mondiale du travail (Montréal)

Madeleine RYAN (*jusqu'en mai 1978*)
(Montréal)

Jacques VILLENEUVE (*jusqu'en juillet 1978*)
Président de Forano Ltée (Outremont)

Membres d'office

Francis W. SLINGERLAND
Président du Comité protestant

Paul TREMBLAY
Président du Comité catholique

Membres adjoints

Jacques GIRARD
Sous-ministre de l'Éducation

N.

Sous-ministre associé de l'Éducation

N.

Sous-ministre associé de l'Éducation

*

*

*

Jacques LAMARCHE et Raymond PARÉ
secrétaires conjoints

TABLE DES MATIÈRES

1. L'ÉDUCATION AU QUÉBEC EN 1977-1978 PLURALISME ET COHÉRENCE

Constat de pluralité, p. 15

Avènement du pluralisme, p. 20

Recherche de cohérence, p. 23

2. LA MATERNELLE ET L'ÉCOLE PRIMAIRE

*Brèves illustrations de pluralité et
de recherche de cohérence*, p. 32

L'adaptation scolaire, p. 35

Besoins du préscolaire, p. 36

3. L'ÉCOLE SECONDAIRE

Des initiatives heureuses, p. 38

Des problèmes persistants, p. 39

L'inscription des élèves, p. 42

Le plan de carrière des professionnels de l'éducation, p. 44

4. LE COLLÈGE

La qualité de l'enseignement, p. 46

Le support à l'enseignement, p. 49

L'évaluation, p. 51

La participation, p. 52

5. L'UNIVERSITÉ

Fonction critique et fonction sociale de l'université, p. 56

*Traits des relations de l'université et de la
société québécoise*, p. 58

L'université et les milieux populaires, p. 63

La formation sociale des étudiants, p. 69

Conclusion, p. 73

6. L'ÉDUCATION DES ADULTES

Progrès en éducation des adultes, p. 75

Clientèles encore non atteintes ou peu atteintes, p. 77

Besoins éducatifs mal satisfaits, p. 83

Remèdes ou correctifs souhaitables, p. 89
Contraintes à considérer, p. 94
Conclusion, p. 97

Appendice A

L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DANS LES MILIEUX SCOLAIRES CATHOLIQUES

Rapport du Comité catholique, juin 1978 101

Appendice B

L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DANS LES MILIEUX SCOLAIRES PROTESTANTS

Rapport du Comité protestant, juin 1978 111

Annexe A

AVIS ET RECOMMANDATIONS DU CONSEIL EN 1977-1978

I	L'alimentation à l'école, octobre 1977	119
II	La formation personnelle et sociale à l'école, décembre 1977	130
III	Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège, février 1978	134
IV	Sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, juin 1978	142

Annexe B

RECOMMANDATIONS DU COMITÉ CATHOLIQUE EN 1977-1978

I	Le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, février 1977	191
II	La formation personnelle et sociale, mai 1978	218
III	Pour remédier à l'instabilité chez les professeurs d'enseignement religieux et moral au niveau secondaire, juin 1978	221
IV	Projet de Loi 50. Fonction du sous-ministre associé, juin 1978	226

Annexe C

RECOMMANDATIONS DU COMITÉ PROTESTANT EN 1977-1978

I	L'application de la Loi 101 et l'opposition qu'elle soulève dans les écoles protestantes, septembre 1977	231
	Réponse du ministre de l'Éducation, octobre 1977	233
II	Fonction du sous-ministre associé, octobre 1977	234
	Réponse du ministre de l'Éducation, novembre 1977 ...	236
III	La formation personnelle et sociale, avril 1978	238
IV	Le défi à la Loi 101, mai 1978	240
V	Projet de Loi 50. Fonction du sous-ministre associé, juin 1978	242
	Réponse du ministre de l'Éducation, juin 1978	243
	Réponse du ministre de la Fonction publique, juillet 1978	244
VI	Les cours de sexologie dispensés par les fonctionnaires du ministère des Affaires sociales aux élèves des écoles protestantes, juillet 1978	245
VII	Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, juillet 1978	247

1. L'ÉDUCATION AU QUÉBEC EN 1977-1978 PLURALISME ET COHÉRENCE

Observations, visites, rencontres: le Conseil supérieur de l'éducation a mené une autre année ses vols de reconnaissance afin d'apercevoir l'état et les besoins de l'éducation. Ancien ministre de l'Éducation nationale en France, Joseph Fontanet a souligné récemment l'importance d'offices extérieurs à l'administration chargés de tels constats publics: «Il est bon, écrit-il, que certaines institutions ou personnalités indépendantes puissent jouer un rôle de vigie, afin de donner l'alerte, s'il le faut, sans avoir à être complaisantes à l'égard de quiconque»¹.

Tâche assurément difficile; notre système éducatif ménage cependant, dans le Conseil supérieur, un lieu où la collectivité donne à certains de ses membres le mandat de s'y appliquer. Tâche d'autant plus difficile qu'à la différence de l'économie, dont l'état peut se dresser par des statistiques en un véritable tableau de bord, l'éducation manque d'indicateurs qui permettraient d'en saisir aussi nettement la situation ou l'évolution. Le Conseil a résolu d'ailleurs de chercher à mettre au point de tels indicateurs.

En joignant les rapports qu'il a reçus de ses commissions, le Conseil soumet dans les pages qui suivent un aperçu de l'éducation dans les champs principaux où elle s'organise. En ce qui a trait à l'école primaire et à l'école secondaire, les chapitres 2 et 3 sont à compléter par l'avis que le Conseil a émis en juin au sujet du *Livre vert* du ministère de l'Éducation et qui figure en annexe; il faut aussi se reporter aux rapports des deux Comités confessionnels, catholique et protestant, en appendice.

De cet ensemble, se dégage-t-il des lignes maîtresses susceptibles de guider la lecture, de suggérer une interprétation? Il ressort nettement, selon le Conseil, que deux défis considérables se posent maintenant au monde scolaire: reconnaître à fond les exigences de la diversité, maintenir les exigences de la cohérence. Ces deux défis peuvent paraître antinomiques: ils s'imposent pourtant l'un et l'autre. *Le fait croissant de la diversité* appelle une *attitude pluraliste* et la recherche de *nouvelles voies de cohérence*: telles sont les dominantes que le Conseil aperçoit dans l'état actuel de l'éducation au Québec et sur lesquelles il propose, dans ce chapitre liminaire, quelques brefs éléments de réflexion.

CONSTAT DE PLURALITÉ

Chacun est à même d'en faire quotidiennement le constat: la diversité grandit au sein du système éducatif comme au sein des établissements d'enseignement. Diversité au plan de la langue, de l'ethnie, de la culture, des idéologies, des choix politiques, des options éthiques et religieuses. Il existe un tel brassage de populations, d'idées, d'images, de modes, de visions du monde, que l'école, le collège, l'université, comme toute la société, se trouvent profondément affectés.

Diversité linguistique

L'adoption de la Charte de la langue française par l'Assemblée nationale, en définissant les options collectives, n'a pas fait que soit ressentie moins vivement la diversité linguistique dans les commissions scolaires et dans les écoles. L'application des critères d'admission à l'école anglaise, l'accueil des enfants des immigrants, l'ouverture de services aux enfants protestants francophones, l'amélioration de l'enseignement des langues secondes française et anglaise, les projets d'enseignement de la langue d'origine aux enfants immigrants: ces questions préoccupent largement. Avant tout, les milieux anglophones se considèrent gravement affectés par la perspective d'une diminution considérable de leurs effectifs scolaires par suite des dispositions relatives à la langue de l'enseignement.

Diversité culturelle et religieuse

Dans ses deux rapports annuels précédents, le Conseil a évoqué les attentes de certains groupes ethniques et religieux en éducation. Il a chargé un comité, d'une part, d'examiner les requêtes des principales universités religieuses à l'égard de la formation morale et religieuse de leurs enfants en milieu scolaire, d'autre part, de considérer les moyens d'assurer dans les écoles l'insertion des divers groupes ethniques tout en respectant leurs valeurs culturelles. Le Comité vient de recevoir les mémoires de quatre groupes de travail: un groupe juif, un groupe orthodoxe, un groupe de la communauté italienne, un groupe des communautés noires. Ces mémoires seront analysés au cours de l'automne 1978 dans leurs interrelations entre eux et avec les données du système scolaire.

Mais, par-delà ces attentes diverses, c'est la définition même de l'école confessionnelle dont la difficulté commence d'être perçue davantage. Comme le lecteur le verra, les deux rapports du Comité catholique et du Comité protestant donnés en appendice n'entendent pas la confessionnalité de la même manière.

Habitée à l'unanimité ou presque, l'école catholique québécoise est mise en devoir d'inventer et de définir une réponse neuve face à une population qui n'est plus homogène. Cette réponse se cherche, péniblement parfois, à travers les tensions et les résistances qui se créent dans plusieurs milieux au sujet, par exemple, de l'exemption de l'enseignement religieux, de la confessionnalité ou de la non-confessionnalité des écoles, des cours diversifiés de morale et de religion offerts en option à la fin du cours secondaire. Dans le passé, reconnaît le Comité catholique, l'école catholique s'est souvent comportée comme une école exclusive, au sens étymologique du terme. Dans une brochure à paraître sous peu, le Comité invite l'école catholique à accroître ses capacités d'accueil, notamment à l'endroit des enfants d'immigrants qui viennent de cultures ou de traditions religieuses différentes.

De son côté, affirme le Comité protestant, la clientèle de l'école protestante est «multi-confessionnelle, c'est-à-dire qu'elle comprend des est également multi-religieuse, c'est-à-dire qu'elle comprend des chrétiens, des juifs, des musulmans et d'autres». Par ailleurs, le Comité observe que, malgré les exigences de son règlement, «bien des écoles (dites protestantes) ne dispensent aucun enseignement mural et religieux».

Le terme confessionalité, manifestement, n'est donc pas univoque. Compte tenu de la conception qu'ils en donnent et de leurs expériences respectives, les deux Comités catholique et protestant arrivent à des points de vue différents quant à l'évolution de l'école confessionnelle. Le premier souligne «l'opportunité, voire l'urgence, de faire apparaître sur la carte scolaire québécoise des types d'écoles autres que catholiques et protestantes»; le second propose une définition de l'école protestante qui la met en mesure d'offrir un projet et un programme compatibles avec la diversité de la clientèle. Tous deux poursuivent leur analyse du phénomène de la diversité et du vécu de l'école confessionnelle.

Les clivages ethniques et religieux se croisent eux-mêmes dans les manières de concevoir la personne et la société. Il existe là aussi une diversité réelle que le Conseil a bien éprouvée dans son étude, cette année, de l'école et des valeurs. Il a reçu sur ce thème le rapport d'une recherche qu'il a commandée. Bientôt publié, ce rapport suscitera inévitablement des débats. Aucun modèle anthropologique et social ne peut en effet être imposé comme univoque. Cette diversité s'est manifestée dans les discussions qui ont porté au cours de l'année sur les polarisations culturelles et politiques observées dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège.

Diversité socio-économique

Le système éducatif s'est pluralisé déjà par la volonté de démocratisation de l'enseignement au cours de la réforme. Maintenant, les milieux scolaires se rendent plus sensibles et attentifs aux enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, en évitant de les tenir à l'écart dans des groupes distincts; à ceux qui décrochent et s'ennuient, en instaurant des modalités de soutien et d'encadrement; à ceux qui ne peuvent ou ne veulent s'engager plus avant dans les études, en cherchant les programmes qui leur conviennent; à ceux qui abandonnent, en ménageant les possibilités qu'ils reprennent et poursuivent leurs études.

Plus profondément, cependant, la diversité des enfants selon leur origine sociale continue de se manifester malgré les efforts pour la réduire: en dépit d'une égalité des chances d'accès, les enfants issus des strates sociales moins favorisées risquent toujours d'être éliminés plus que les autres. De même, si le nombre des adultes inscrits dans les établissements d'enseignement s'est accru considérablement, diversifiant ainsi la

population étudiante, ce sont les plus scolarisés qui bénéficient le plus des services d'éducation, tandis que les milieux populaires demeurent peu touchés.

Diversité géographique

Les traits de diversité socio-religieuse et linguistique caractérisent en particulier la région de Montréal et contribuent à la rendre globalement très différente des autres régions. Parmi celles-ci, les unes constituent des centres ou sont proches des centres, les autres sont éloignées et périphériques. Comme des visites ont permis au Conseil de le constater au cours de cette année, l'enseignement primaire et secondaire en Abitibi, dans le Bas-du-Fleuve et sur la Côte-Nord, l'enseignement universitaire à Chicoutimi et dans le Nord-Ouest connaissent des problèmes propres qui demeurent irrésolus en dépit des efforts déjà accomplis².

Diversité pédagogique

Des pédagogies ici plus nouvelles, là plus traditionnelles distinguent les établissements et même leurs classes ou leurs groupes les uns des autres. La diversité parfois règne largement, comme dans le cas des méthodes d'apprentissage de la lecture, parfois trouve difficilement à se faire accepter, comme dans le cas des régimes et conditions que réclament les groupes indiens. Des enseignants et des parents conçoivent aussi des projets particuliers d'écoles-ateliers, d'écoles-ressources, d'écoles à concentrations de sports, de musique, de danse. Le débat autour de l'école publique et de l'école privée enfin se prolonge, les uns voulant supprimer cette diversité, les autres voulant la protéger ou la promouvoir.

Toutes ces manifestations de diversité convergent dans une situation d'ensemble qu'il faut prendre en compte. Cette situation n'est en soi ni positive, ni négative: elle est ambiguë. Elle comporte des dangers autant que des chances.

Chances
d'une situation
de pluralité

La situation de pluralité offre d'abord des possibilités aux individus comme aux groupes.

2. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport de visite à Sept-Îles*, 11 et 12 octobre 1977; COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *Rapport de visite à Rivière-du-Loup*, les 20 et 21 octobre 1977; *Rapport de visite à Amos*, les 17 et 18 novembre 1977; COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Bilan des visites à deux établissements universitaires périphériques* (Chicoutimi, octobre 1977, Rouyn, avril 1978).

Occasion de s'entraîner au dialogue

Elle permet l'apprentissage de l'écoute bienveillante d'autrui, du respect des mentalités et des cultures différentes. Elle favorise l'éveil du sens du discernement et de l'esprit critique. Elle invite à sortir des petites chapelles et des «prisons parfumées» de l'idéologie, pour rencontrer et accepter les gens tels qu'ils sont.

Occasion d'enrichissement

Par la diversité des contacts, par les échanges d'expériences, la situation de pluralité apprend à apprécier ce qu'autrui apporte de positif. Elle incite chacun à la pratique de la créativité, à l'épanouissement de sa vraie personnalité, dans le respect de son originalité.

Occasion d'éducation au courage

La situation de pluralité incite à l'affirmation publique de ses positions. Elle demande que les groupes et les individus aient le courage de leurs convictions, qu'ils affichent leurs couleurs. Elle incite à la tolérance, mais celle-ci n'a rien à voir avec la résignation ou le laisser-faire. Tolérer, écrit Casamayor, «c'est lutter contre l'entraînement de l'aveuglement, de la facilité, de la bonne conscience. C'est ne jamais prendre ce qu'on fait pour une fin. C'est s'attacher à une pratique de recherche et de progrès sans idéalisme et avec une constante référence aux réalités quotidiennes».

Occasion de faire l'expérience de la complémentarité

La situation de pluralité permet aux individus et aux groupes de parvenir, à travers des options et des expressions différentes, à la compréhension mutuelle. Elle apprend à vivre avec les autres, sans les écraser et sans se laisser écraser.

Dangers d'une situation de pluralité

Mais la diversité entraîne également des dangers. Rappelons-nous, à larges traits, quelques attitudes et comportements qu'elle peut susciter.

Danger de nivellement

C'est le danger d'aboutir à rendre tous les individus et tous les groupes semblables. On réduit les différences, on met entre parenthèses les caractères singuliers, pour créer des ensembles homogènes qui seraient soit-disant plus «démocratiques». La réalité s'en trouve parfois considérablement «amaigrie». Les hommes ne sont pas des modules qu'on pourrait réduire à volonté pour les faire entrer dans les cases de l'idéologie ou de la bureaucratie.

Danger du relativisme

C'est le risque d'en venir à mettre tout sur le même pied et à dire, en haussant les épaules, que tout se vaut et que rien n'est assuré. Ne pas confondre ici avec le doute raisonnable, qui implique la réflexion et qui découle de la conscience de la complexité et de l'ambiguïté des problèmes et des décisions. Nous parlons d'un relativisme qui mène à l'abandon de toute certitude, à l'acceptation de toutes les propositions ou contre-propositions, de toutes les valeurs ou contre-valeurs, pour éviter les affrontements, par impuissance intellectuelle ou par souci d'avoir la paix à tout prix.

Danger du dogmatisme

C'est l'opposé du relativisme. Par dogmatisme, nous entendons cette attitude qui conduit à affirmer une position, avec la certitude de la vérité possédée à titre exclusif. Ce danger n'est pas propre sans doute à la situation de pluralité; mais celle-ci peut provoquer l'émergence de nouveaux dogmatismes alors même qu'on réagit contre les anciens. Ils empêchent de reconnaître chez les autres une approche valable et complémentaire d'une même réalité, dont personne ne peut prétendre saisir la totalité. Il y a plusieurs variétés de dogmatismes; ils poussent dans tous les terrains: religieux, non religieux, culturel, pédagogique, politique, syndical, etc. Ils donnent parfois à la droite et à la gauche, aux conservateurs et aux novateurs, d'étranges ressemblances.

Danger de la manipulation

Dans une société où règne la diversité, de multiples positions apparaissent que défendent leurs promoteurs. Le danger les guette de verser dans de nouveaux prosélytismes, de chercher à imposer leurs idées en empruntant des raccourcis et en propageant un commode «prêt-à-penser». Des milieux peu préparés à réagir critiqueusement leur seront vulnérables. D'autres deviendront en proie à des affrontements constants.

AVÈNEMENT DU PLURALISME

À travers ces chances et ces dangers, quelles réactions se profilent devant la réalité brute de la diversité? Elles diffèrent selon les tempéraments et les mentalités. Certains s'affligent, considérant que la diversité représente une menace pour leur groupe, leur parti, leurs croyances. D'autres se réjouissent, heureux de pouvoir baigner dans tous les courants et ne voyant que le beau côté des choses. D'autres demeurent indifférents, parce qu'ils ont leur monde à part et ne tiennent pas à dépasser la règle du chacun-pour-soi. D'autres encore deviennent militants et partisans, cherchant à gagner les autres à leur point de vue.

Il existe une autre attitude, celle-là même que signifie le mot *pluralisme*. C'est l'approfondissement de cette attitude que le Conseil suggère à l'attention en ouvrant son rapport de cette année, en dévoilant l'horizon sur lequel se détachent à son regard l'état et les besoins actuels de l'éducation. Il n'entend pas vraiment traiter ici ce sujet difficile. Il souhaite cependant susciter la discussion et contribuer à une réflexion dont il veut souligner l'urgence et l'importance.

Pluralité et pluralisme

Pour rendre compte de la diversité croissante, un mot est apparu dans notre vocabulaire et dans nos mœurs au cours des dernières années. C'est le mot pluralisme. Il est malheureusement employé à toutes les sauces, et son contenu est loin d'être clair. C'est devenu un mot mirage, qu'on fait miroiter dans tous les sens. Issu du constat d'une diversité bien réelle, ce mot est en train de devenir une abstraction qu'on brandit dans les débats, comme autrefois on parlait de la Race, du Progrès ou de l'Autorité. Les abstractions de ce genre sont toujours redoutables. La réalité leur résiste, mais elles sont néanmoins toujours nocives.

Notons d'abord qu'on emploie souvent le mot pluralisme pour désigner tout simplement le fait de la diversité. C'est un usage abusif, car pluralisme veut dire beaucoup plus que diversité. Pour signifier la diversité ou la multiplicité, la langue française compte déjà le mot: *pluralité*. Ici au Québec, ce mot semble utilisé uniquement dans le sens ancien de «majorité». On dira, par exemple, qu'un député a été élu à la pluralité des voix, c'est-à-dire à la majorité des votes. Mais le sens premier du mot pluralité est autre. Il désigne «le fait d'exister en grand nombre, de ne pas être unique» (Robert). Parler de pluralité, c'est donc constater la multiplicité des appartenances et des convictions religieuses, éthiques, culturelles, politiques, syndicales, etc. La grammaire française, ancienne ou moderne, l'a toujours dit: pour marquer la pluralité, on emploie le pluriel. Notre société est devenue plurielle.

C'est devant le fait de la pluralité qu'intervient la position pluraliste.

La position pluraliste

Le pluralisme n'est pas une réalité totalement neuve. Curieusement, cependant, on ne s'y est pas beaucoup arrêté. Sans doute est-il difficile d'abord de penser le pluralisme: c'est l'unité que conçoit spontanément l'esprit. La réflexion sur ce sujet demeure très sommaire; de surcroît, elle charrie souvent tout un arriéré de clichés et de préjugés qui embrouillent la perception. Il est également difficile de vivre le pluralisme. Collectivement, nous demeurons encore peu familiers avec le phénomène de la diversité, qui peut ranimer aisément les vieilles intolérances ou en faire surgir de nouvelles. Ce que le Conseil peut dire ici n'est qu'une amorce. On sent bien qu'il faudra largement mettre au point là-dessus et la pensée, et l'agir.

Qu'est-ce donc que le pluralisme? C'est la *position qui interprète le fait de la diversité comme une richesse, comme une requête de dialogue et*

d'ouverture. Le pluralisme dénoue l'ambiguïté de la diversité en choisissant de lui donner un sens positif.

Ainsi compris, le pluralisme rend attentif aux différences, c'est-à-dire aux caractères qui distinguent un être d'un autre, un groupe d'un autre. Loin de vouloir affadir ou effacer ces traits distinctifs, il incite plutôt à les considérer comme un point de départ essentiel pour un dialogue vrai, pour une solidarité réelle. Le pluralisme devient ainsi une condition d'existence de la société démocratique: il met de l'avant le *droit à la différence*.

Il est important de noter que le pluralisme ne se limite pas aux rapports entre les personnes. Il concerne tout autant les rapports entre les groupes et les communautés. Il exige qu'on reconnaisse les différences individuelles et collectives. «Le problème de la différence aujourd'hui, ce n'est pas seulement la différence individuelle... C'est la différence communautaire, c'est la géométrie variable des communautés différenciées» (Edgar Faure). Il faut donc concevoir le pluralisme à la fois sur le plan interpersonnel et sur le plan intercommunautaire.

Observons aussi que le mot pluralisme ne connote pas en lui-même l'idée de minorité. Bien sûr, les minorités rendent plus visiblement le phénomène de la diversité. Mais l'attitude pluraliste s'applique tout autant aux groupes majoritaires qu'aux groupes minoritaires. Elle convie les uns et les autres à des relations de compréhension et de respect, dans la réciprocité. Et nul n'ignore que la tentation d'intolérance menace aussi bien les uns que les autres.

L'éthique du pluralisme

Il vient aussitôt à l'esprit qu'une telle conception du pluralisme ne passe pas tout aisément dans la pratique. Elle exige d'atteindre d'abord la mentalité individuelle et collective, laquelle ne se retourne jamais que lentement et sous le coup de la nécessité. Puis, elle entraîne des conduites qui ne vont pas sans redressements. Déjà, la mention des dangers et des chances conseille ou déconseille l'une ou l'autre. Le rapport du Comité catholique, qui paraît plus bas en appendice, souligne quatre traits de ce qu'il appelle une éthique pluraliste: renoncer aux visions manichéennes qui divisent tout en deux, blanc ou noir; afficher sa couleur, c'est-à-dire manifester résolument son identité; reconnaître les rapports entre les droits individuels et les droits collectifs; se méfier des solutions globales.

Ces traits ressortissent à une attitude fondamentale: la reconnaissance par chacun, groupe ou individu, de la légitimité du point de vue de l'autre, dans une situation différente de la sienne. Certes, il ne saurait s'agir de donner dans un relativisme sceptique; il s'agit de prendre conscience de l'impossibilité d'embrasser d'un seul angle la totalité du réel, de percevoir toutes les aspirations légitimes et de leur faire juste place. Des interlocuteurs devront pouvoir considérer comme normal que, de places différentes, ils visent des objectifs distincts; ils s'apercevront en outre que les objectifs des uns deviennent contraintes pour les autres, et vice-versa.

Les uns devront admettre que la vision des autres, concurrente et même conflictuelle par rapport à la leur, n'est pas pour autant illégitime, l'optique étant différente. C'est alors que les partenaires antagonistes apprendront à reconnaître mutuellement leurs positions, non pas dans une fausse trêve où ils enregistrent l'état des forces en présence, mais dans la recherche inventive de solutions qui soient un peu plus proches de la vérité idéale que ne l'étaient respectivement leurs points de vue initiaux.

Il faut reconnaître d'emblée qu'il existe au Québec une diversité réelle dans la façon de concevoir la personne, la société, l'école. Que cette diversité soit donc admise d'entrée de jeu. Mais que l'on sache aussi dépasser le constat brut. Et que l'on cherche à définir une position pluraliste qui prenne en compte, positivement, le fait des différences: non par un nivellement, ni par un alignement sur le plus bas dénominateur commun, contrefaçons du pluralisme; ni dans des exhortations impuissantes et couardes sur la tolérance; ni dans une médiocre coexistence de conceptions qui se supporteraient sans vouloir s'admettre et sans pouvoir s'exclure; mais par un pari qui fait miser sur la force constructive du dialogue respectueux du point de vue opposé.

RECHERCHE DE COHÉRENCE

Contre le pluralisme jouent ici non seulement la difficulté inhérente à sa pratique même, mais encore les préventions dont se hérissent ceux qui sont portés à croire que le pluralisme conduit fatalement à l'incohérence. Autant le fait de la diversité crée en effet une aspiration au pluralisme, autant se manifestent un désir et une volonté de cohérence: soit en creux par des *appréhensions* que l'on voudrait conjurer; soit en saillies par des *attentes* et des *intuitions* qui pointent ici et là. Or, bien loin d'être incompatible avec une réelle cohérence sociale, le pluralisme montre la voie même par où dépasser démocratiquement les blocages ou les éclatements: des *orientations* peuvent se dégager en ce sens.

Appréhensions

Le désir de cohérence lui-même fait peur à certains: les défenseurs acharnés de la liberté craignent là un nouveau nom pour recréer la bureaucratie ou faire ressurgir des dogmatismes inspirés des unanimités perdues.

Mais c'est surtout l'incohérence que l'on appréhende. Deux facteurs en particulier font craindre des effets de désorganisation de l'école: d'une part, la prochaine ronde de négociations; d'autre part, la diminution de la population étudiante.

Appréhension des prochaines négociations

Dans l'ensemble, la dernière année scolaire fut une bonne année. Une année calme en comparaison avec les précédentes. Enfin une année sans bousculade!... même si, ici et là, on a noté encore des accrochages et des séquelles des négociations antérieures. Dans les écoles, le travail d'éducation a été possible.

La preuve, c'est qu'on a pu s'adonner, activement et largement, à une discussion sereine autour du *Livre vert*. Il y avait longtemps qu'on ne s'était pas parlé d'école et de contenu d'éducation!

La crainte cependant demeure: cette année 1977-1978 aura-t-elle passé comme un «été indien», cette saison rare qui se produit tous les trois ou quatre ans, entre deux rondes de négociations? Des observations convergentes de comités et commissions du Conseil ont fait apercevoir comme mêlées à des espoirs et à des commencements de projets éducatifs une appréhension qui couve et une insécurité qui risque d'inhiber les aspirations à s'engager, à commencer de bâtir et de faire l'éducation de peur que le sursis ne dure. Cette insécurité prend forme en liaison avec les négociations qui s'annoncent mais aussi en regard des politiques imminentes qui chercheront à répondre au besoin affirmé de clarification des orientations éducatives. Ces composantes semblent expliquer la fragilité du climat propice connu cette année.

Appréhension de la diminution des effectifs

Un autre facteur est perçu comme une menace grave à la cohérence dans les services d'éducation: la diminution du nombre des élèves et des étudiants. Le jeu des ratios entraîne le congédiement, la mise en disponibilité, la réaffectation de membres du personnel; la fermeture d'établissements; la suppression de postes; la réduction et la compression des subventions. Des rajustements sont inévitables. Mais on déplore souvent le règne du nombre: c'est sous l'empire des statistiques que sont arrêtées des mesures de restriction sans égard consciemment ou inconsciemment, aux répercussions qu'elles provoquent au plan éducatif. Paradoxe: plutôt que d'être consolidés et améliorés, alors que cessent les pressions d'effectifs croissants, les services d'éducation subissent encore plus de difficultés.

Attentes La société québécoise tout entière, d'une façon plus sensible et plus évidente que jamais dans son passé, est à la recherche de points de rencontre et de nouveaux consensus dans un projet commun qui soit respectueux des différences. Les citoyens et les groupes sont en quête de moyens de vivre ensemble malgré les distinctions linguistiques, culturelles, idéologiques, religieuses; ils sont en quête de modèles de collectivité par lesquels se reconnaître les uns et les autres et atteindre à la

convivialité. Les services d'éducation portent ces aspirations à cause de la contribution attendue d'eux, mais aussi pour leur propre compte. De toutes parts surgissent des appels et des attentes.

Cohérence entre les étapes scolaires

Les parents attendent pour leurs enfants une cohérence du système d'éducation d'un palier à l'autre: qu'ils puissent passer d'une étape ou d'un niveau à l'autre sans se heurter à des mesures inconséquentes, à des bonds ou à des recommencements, à des discontinuités ou à des impasses. Le passage du préscolaire au primaire, puis du primaire au secondaire fait l'objet de requêtes; les filières d'accès soit au marché du travail, soit aux études supérieures ne cessent de soulever des problèmes.

Cohérence entre les lignes d'interventions

Au plan local, la participation des parents n'est pas encore assurée; les rapports entre les administrateurs, les enseignants, les professionnels ou enseignants souffrent de tensions, de mécontentements, de distances. Au plan d'ensemble, interfèrent ou s'ignorent, au lieu de se conjuguer, les trois lignes maîtresses d'intervention: politique, administrative, pédagogique. La volonté politique, quand elle ne tarde pas à s'affirmer, néglige de se traduire dans l'opération ou se bute à des résistances; des règles administratives ou des clauses de conventions de travail gênent la volonté pédagogique; des mesures pédagogiques viennent en contradiction avec des normes de gestion tandis que des projets sont laissés à eux-mêmes sans soutien structurel ou bien ne parviennent pas à recevoir l'appui politique. C'est également entre les services et directions du ministère de l'Éducation, entre les ministères gouvernementaux, entre les gouvernements eux-mêmes qu'il manque souvent de cohérence. Dans les régions, par exemple, apparaît une nouvelle dimension de l'administration scolaire: elle ne peut plus rester isolée et se trouve pressée de se concerter avec d'autres administrations.

Cohérence entre l'enseignement et la vie

En ce qui concerne tant ses contenus que ses ressources, l'éducation scolaire est requise de se lier davantage à la vie et à la réalité ambiante. De plus en plus est mis en lumière le caractère relatif de l'école parmi les moyens et les instruments d'éducation que peut utiliser la société. C'est ainsi que les établissements – écoles, collèges, universités – sont pressés de s'ouvrir à leurs milieux et de s'insérer dans un réseau plus large de ressources éducatives. Le développement que l'on trouvera plus loin dans ce rapport sur la fonction sociale de l'université illustre ces préoccupations qui ne s'imposent pas à elle seule, mais à l'ensemble du système éducatif.

Intuitions L'observation de l'année écoulée fait voir qu'outre ces attentes, des intuitions à longue portée travaillent encore le monde de l'éducation. Celui-ci pressent que les grandes questions de l'éducation permanente, de l'égalité des chances, de la qualité de l'enseignement, du développement culturel constituent autant de pôles majeurs autour desquels doivent résolument se construire de nouvelles cohérences.

Éducation permanente

Plus qu'une intuition, l'éducation permanente est un principe déclaré. Malgré cependant les inspirations et les initiatives qu'elle suscite, c'est une idée qui pointe toujours vers un avenir dont la réalisation est à peine amorcée. On pressent largement la nécessité et la richesse de son application à l'ensemble de l'entreprise éducative comme un facteur intégrateur. Mais la nouvelle cohérence qu'elle suggère commence seulement à se former.

Égalité des chances

Il est reconnu que l'égalité d'accès aux services éducatifs s'est considérablement accrue au cours de la réforme scolaire. Mais on sait que les enfants, une fois accueillis dans le système, ne bénéficient pas tous des mêmes possibilités et que, par conséquent, il faut tendre à réduire toutes les inégalités sur lesquelles on peut avoir prise. Là aussi se présente de nouvelles et fortes exigences de cohérence.

Qualité de l'enseignement

Un autre thème revient fréquemment parmi les aspirations les plus largement éprouvées: la qualité de l'enseignement. Une fois atteint le sommet ou le palier actuel dans l'expansion des services d'éducation, c'est là désormais qu'il faut faire porter les efforts, en resserrant en particulier la cohésion des ressources et en assurant la concertation plus étroite de tous les intervenants. On cherche aussi à boucler le cycle de l'action éducative en développant l'évaluation de manière à obtenir feed-back et rétroinformation qui puissent indiquer sans cesse les ajustements, les redressements, les développements nécessaires.

Développement culturel

Dernier aperçu que nous mentionnerons: c'est dans la vaste cohérence de la culture que l'éducation est invitée à s'inscrire en explicitant et en réexaminant tous les liens qu'elle entretient avec elle. Selon le *Livre blanc* publié en juin 1978, «l'enseignement, plus profondément que toutes les autres instances évoquées (...), y compris l'État lui-même, est bien l'assise

première du développement culturel au Québec»³. Cette affirmation traduit assez l'importance que revêt ici l'éducation.

Orientations Toutes ces appréhensions, ces attentes et ces intuitions, en réclamant de nouvelles et fortes cohérences, ne vont-elles pas en sens inverse de la diversité observée dans tout le champ de l'éducation? Non, si l'on aperçoit que le pluralisme, entendu comme une attitude positive et constructive à l'égard du fait de la diversité, loin de s'opposer à la cohérence, l'appelle et la sert.

La cohérence est l'union étroite des divers éléments d'un tout. Elle comporte donc la diversité. Mais celle-ci se résout dans une certaine unité. Non pas nécessairement par des attaches prédéterminées et rigides, comme dans une horloge; mais, dans les cas les meilleurs, par des processus dynamiques d'inter-relations en mouvement. Ces processus sont le lieu du pluralisme.

Serait-il puéril de prendre le vieil exemple de l'organisme vivant? Ses parties sont diverses, mais leur fonctionnement harmonieux suppose et révèle un principe unificateur; organes et systèmes interreliés les uns aux autres assument leur autorégulation dans l'unité de l'organisme.

En fait, cet exemple suggère trois orientations que le Conseil propose, à traits rapides, d'appliquer au dilemme apparent du pluralisme et de la cohérence.

Décentraliser

Une première orientation, c'est la subsidiarité des parties les unes par rapport aux autres. L'organisme vivant est fortement unifié: il est pourtant formé d'un grand nombre de systèmes, composés eux-mêmes de sous-systèmes et ainsi de suite. Or, dans les multiples interactions qui s'instituent entre les parties, chaque système laisse jouer au maximum les autorégulations qui se développent au niveau des sous-systèmes en n'intervenant lui-même que le plus légèrement possible.

Comment faire qu'une société plurielle tienne ensemble? Que l'autorité, plutôt que de prétendre gérer directement tous les niveaux qu'elle contrôle, s'efforce d'organiser le plus possible leur autorégulation. Qu'elle laisse se créer à tous les niveaux plus de pouvoirs intermédiaires, incités à assumer leurs problèmes et à chercher directement à les résoudre par ajustement successifs comme procède le vivant.

Les idées de décentralisation et de participation, qui gagnent l'ensemble de la société québécoise, se sont imposées dans le monde de l'éducation. Si elles ne suffisent pas à décrire tout à fait les objectifs et les modalités des

3. Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel*, Québec 1978, p. 455.

transformations exigées par le pluralisme montant, elles se situent cependant dans la voie indiquée: elles tendent à donner aux structures scolaires une flexibilité accrue, liée à une capacité d'autorégulation plus grande.

Mais la situation à cet égard n'évolue que lentement. D'une part, en même temps que s'accroît le pluralisme, le système scolaire apparaît, par rapprochement, monolithique, uniformisant, peu accueillant dans ses normes et dans ses règles aux diversités. D'autre part, c'est pour l'instant sur des voies parallèles que semblent s'opérer deux mouvements en sens inverse: l'un par lequel le ministère de l'Éducation s'efforce de définir des énoncés de politiques d'ensemble; l'autre par lequel cherchent à s'instituer des juridictions, des initiatives, des responsabilités aux paliers intermédiaires et dans les milieux immédiats.

La consultation autour du *Livre vert* de l'enseignement primaire et secondaire a connu un très grand succès. Elle a comporté cependant ses limites: groupes et personnes se sont adressés directement au ministre de l'Éducation plus qu'ils n'ont instauré de nouveaux dialogues entre eux-mêmes; ils ont juxtaposé leurs attentes sans les confronter entre elles; ils ont porté au ministre leurs requêtes plus qu'ils ne les ont assumées eux-mêmes. Tout un autre volet est à ouvrir: c'est en confrontation les uns avec les autres qu'il faut permettre aux différents groupes et milieux de redéfinir les directions de l'éducation, son organisation et ses valeurs, selon les besoins qu'ils ressentent et expriment.

En dépit des mots d'ordre de décentralisation et de participation, le réflexe familier resurgit, pour le ministère, d'assurer directement la cohésion en imposant des normes et, pour les milieux, d'attendre d'en haut les interventions en évitant sur place les confrontations. Celles-ci pourtant sont nécessaires. Si l'on craint les affrontements, c'est ici qu'il faut mettre en oeuvre l'attitude pluraliste. Mais il faut en outre aménager les tensions et traiter les conflits: c'est une deuxième orientation que nous dégagerons. La décentralisation en effet, n'est pas une pure affaire de dessin de structures: elle ne peut s'épanouir que par le soutien d'une volonté commune et d'une éthique qui est celle même du pluralisme.

Traiter les conflits

La société pluraliste est conflictuelle. Beaucoup se sentent rebutés par toute perspective de conflits. Il est vrai que les excès de partisans de la lutte pour la lutte, les simplifications sommaires de certaines analyses, les gâchis provoqués par certaines formes de contestation peuvent rendre allergiques à l'idée d'une dynamique sociale où les tensions auraient leur place.

Telle est bien pourtant la dialectique du vivant: ses éléments entretiennent des relations faites indissolublement de lutte et de

coopération, de concurrence et de cohésion. L'interdépendance, qui est cohésion et solidarité, est également source de compétition.

Sans doute, la réalité dans le domaine social est plus complexe. On pressent cependant, outre le caractère inévitable des conflits, la possibilité de les porter et de les traiter, sans se résigner à les subir ou à s'y bloquer. Les conflits peuvent être assumés si les différentes parties en cause, sans renoncer à leurs convictions respectives, sont disposées d'abord à reconnaître mutuellement la légitimité de leurs diversités, puis à chercher résolument à mieux coexister, en inventant de nouvelles solutions, meilleures pour tous que le statu quo. À défaut même d'accord préalable sur les principes, il reste la possibilité d'aboutir à des accords de fait. Des consensus neufs et enrichis peuvent alors apparaître non plus venus d'en haut, mais découverts à partir même de la confrontation des points de vue en tension dynamique, élaborés à partir de la base et d'une diversité réciproquement acceptée.

Est-ce que bien des points de la pluralité linguistique, religieuse, culturelle, sociale, qui créent tensions et conflits dans le système scolaire ne semblent pas appeler à une prise en charge à leur niveau le plus proche dans une recherche plus inventive de compromis qui ne soient pas accommodements factices, mais oscillations toujours plus approximatives autour du point d'équilibre entrevu? Le traitement des conflits qui surgissent des différences comporte des lenteurs et des lourdeurs: du fait qu'il procède comme à tâtons, il est long et difficile. Ces inconvénients sont le prix des avantages du pluralisme et de la marge de liberté laissée aux groupes et aux personnes.

Activer l'information

Dégageons une dernière orientation que comporte la recherche de la cohérence dans le foisonnement des diversités. Créateur de la cybernétique, vaste théorie de l'information, Norbert Wiener a écrit: «Je ne veux pas dire que le sociologue ignore l'existence et la nature complexe des communications dans la société, mais jusqu'à une date récente, il a eu tendance à oublier à quel point elles sont le ciment qui donne sa cohésion à l'édifice social». Le vieux et familier récit biblique de la tour de Babel enseigne dans quelle confusion sombre la société où la communication ne se fait plus. Il n'est pas nécessaire de connaître la cybernétique pour le comprendre. Il n'y a ainsi intégration d'un ensemble vivant que dans la mesure où ses éléments communiquent entre eux et, par là, modulent réciproquement leurs activités.

Pour assurer la cohésion des groupes et des personnes de l'entreprise éducative alors que s'y accroissent les diversités, pour faire advenir et accepter un système scolaire pluraliste, il faut animer la communication, répandre l'information. C'est par là que les composantes du système, entrées en tensions dynamiques, vont donner et recueillir les *feed-back* nécessaires à leur reconnaissance mutuelle et à leur apprentissage, par approches répétées, des nouveaux modes d'être et de vivre ensemble.

Sans cette incessante circulation de l'information entre les parties, les tensions, au lieu de se dynamiser, s'exacerbent; elles se durcissent dans des blocages où l'autre, devenu le tout autre, est l'ennemi. La communication, au contraire, modifie peu à peu les représentations que les parties se font les unes des autres; elle permet de subtils va-et-vient d'influence; elle fait sourdre des points communs d'abord inaperçus; elle fait apparaître des finalités d'ensemble, peut-être provisoires, mais à court terme efficaces. Par ailleurs, l'information sur les résultats atteints dans les actions entreprises permet aux conduites particulières de se coordonner et de se corriger en vue des objectifs de l'ensemble.

Pourtant, il faut bien le dire, l'insatisfaction des divers agents du système d'éducation à l'égard de l'information s'observe fréquemment. Le Conseil l'a signalé déjà dans son rapport 1975-1976. La situation ne semble pas avoir beaucoup changé.

«Des parents se disent peu ou pas informés, alors que certains autres se déclarent submergés de paperasses; des enseignants disent ne pas connaître la plupart des documents d'information publiés par le ministère de l'Éducation ou même par leur commission scolaire; des élèves regrettent de ne pas être informés assez tôt de ce qui les touche de façon directe et de ne pas avoir accès aux textes des informations qui ne leur sont transmises qu'oralement, trop souvent par un système sonore impersonnel, dans le brouhaha des fins de cours ou de journées.

Quant aux administrateurs et au personnel des commissions scolaires, ils remplissent des fonctions si diverses que les informations du ministère leur arrivent souvent par hasard, faute d'identification claire du destinataire, puisque toutes les directives du ministère s'adressent uniformément aux syndics et aux commissaires. Plus grave encore est le sentiment de plusieurs que l'information est retenue dans les bureaux de direction: cette façon de faire, affirment-ils, permet aux autorités de contrôler le pouvoir et d'éviter toute ingérence de la base dans l'administration. Quant à l'information qui peut remonter du champ d'application aux centres de décision, beaucoup désespèrent qu'elle parvienne jusqu'à les atteindre et les influencer vraiment»⁴.

Le ministère de l'Éducation et les administrateurs des commissions scolaires et des établissements d'enseignement supérieur sont interpellés au premier chef mais c'est à tous les niveaux que l'information doit abondamment se diffuser: dans les écoles, dans les commissions scolaires, dans les établissements d'enseignement supérieur, dans les régions, mais aussi dans l'ensemble du système éducatif. L'information locale est indispensable à l'instauration de jeux d'autorégulation dans les milieux mêmes; l'information globale est également nécessaire au fonctionnement de tout le système. Les grandes opérations de la consultation sur le *Livre vert* de l'enseignement primaire et secondaire et de l'étude sur les

4. *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1975-1976*, Québec 1977, p. 58.

universités vont dans ce sens. Mais des efforts permanents devront être consentis, à mesure que s'affirmeront les exigences du pluralisme, pour activer la circulation large de l'information.

CONCLUSION

Décentraliser, traiter les conflits, activer l'information: ce sont des orientations possibles dans ce temps de pluralité où entre le monde scolaire. Dans la recherche de nouvelles formes de cohésion et de cohérence appelées par bien des attentes et de larges intuitions autant que rendues plus nécessaires par les effets de la diversité croissante, ces orientations semblent prolonger l'éthique même du pluralisme qui paraît être la façon la meilleure de penser les rapports entre les groupes et de construire un système d'éducation plus accordé à la réalité d'une société plurielle.

Se replier sur des positions plus simples, c'est-à-dire moins pluralistes, est l'issue de la facilité. Il nous est plus aisé de recourir au calculable, au logique, au formel, que de nous approcher de la souplesse et du dynamisme du vivant. Selon cette pente, le progrès dans l'ordre social, va de l'organique au mécanique. Ce discernement de l'organique et du mécanique, le Conseil l'a proposé il y a quelques années au plan pédagogique⁵; il le reprend aujourd'hui au plan du système scolaire.

Pluralisme et cohérence: voilà deux défis qu'il n'est pas facile de relever ensemble. Mais ce sont les traits dominants des efforts qu'il paraît maintenant nécessaire de consentir.

5. Voir *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, Québec 1971.

2. LA MATERNELLE ET L'ÉCOLE PRIMAIRE

La consultation sur le Livre vert *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*¹, étalée d'octobre à juin et très fortement nourrie, a largement établi l'état et les besoins de l'éducation à ces niveaux. Le Conseil renvoie à l'avis qu'il a lui-même présenté². Il se limitera ici à quelques observations recueillies, en quelque sorte, au ras du quotidien et qui illustrent le pluralisme et la recherche de cohérence dont il vient de parler. Il ajoutera quelques remarques dans la même ligne au sujet de l'éducation des enfants en difficulté et des tout-petits dont ne traitait pas le Livre vert.

BRÈVES ILLUSTRATIONS DE PLURALITÉ ET DE RECHERCHE DE COHÉRENCE

Pendant que se débattaient toutes les questions que soulève l'école primaire, l'année s'écoulait dans un climat, somme toute, favorable, non sans les aspérités qui continuent de se faire sentir au concret des jours. Parmi les observations retenues par la Commission de l'enseignement élémentaire, en particulier au cours de ses visites dans un certain nombre d'établissements, bien des cas peuvent être relevés de besoins concrets tantôt de plus grande diversité, tantôt de cohérence nouvelle.

Besoins de diversité

L'âge d'entrée au primaire

Le règlement qui régit l'âge de l'admission à l'école primaire s'applique rigide-ment, partout. Le ministère de l'Éducation a été pressé de le réviser de manière à donner une certaine latitude aux commissions scolaires et aux parents.

La langue de l'enseignement

Voilà bien un cas où il est paru particulièrement ardu de tenir ensemble pluralisme et cohérence. L'application des règlements touchant les conditions d'admission à l'école anglaise a constitué cette année une expérience éprouvante. Est-il exagéré de penser qu'à travers des positions extrêmes, elle a donné lieu à des apprentissages d'attitudes et de pratiques susceptibles de mieux s'accorder à la réalité de la société québécoise?

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*, Québec 1977.

2. «Sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire», Avis au ministre de l'Éducation, 210e réunion, le 14 juin 1978, en annexe.

Voir également les avis des Comités catholique et protestant, en annexe, et *Sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, Compte rendu de la rencontre générale de consultation tenue par le Conseil supérieur de l'éducation, les 9 et 10 mars 1978, à Montréal, Québec 1978.

L'enseignement de la langue seconde anglaise

Les points de vue les plus divers prévalent au sujet du moment le plus indiqué de commencer l'enseignement de la langue seconde anglaise à l'école. S'il importe de fixer les objectifs communs, faut-il arrêter un seul et unique régime dans toutes les commissions scolaires?

La dernière école

Les politiques ministérielles énoncées en mai 1977 et en février 1978 au sujet du maintien de la dernière école de village ou de quartier tentent d'introduire une diversité dans les normes de répartition des établissements d'enseignement sur les territoires des commissions scolaires. L'opération requiert l'implication des milieux.

Des initiatives locales

Des difficultés devenues malheureusement familières ces dernières années ont continué de se manifester: manque de motivation chez des enseignants, problèmes suscités par la suppléance, indétermination du rôle des professionnels non-enseignants, problèmes rencontrés par les principaux, lourdeur et confusion de certains programmes institutionnels, insatisfaction soulevée par certains enseignements du français ou de la religion, surcharge du nombre d'enfants dans les classes maternelles, exigüité des locaux, conditions du repas de midi à l'école, emprise des exigences du transport des enfants...

Si le Conseil relève cette liste de difficultés, c'est que l'école s'y bute quotidiennement; c'est aussi qu'en maints endroits, l'initiative locale, marquée d'imagination et de détermination, s'est attachée avec succès à les réduire, sans attendre seulement les solutions générales d'instances supérieures. Ici, le transport scolaire est situé comme un service subordonné aux exigences premières de la pédagogie, même s'il faut recourir à l'horaire continu. Là, faute de locaux adéquats à l'école, des ententes particulières interviennent pour que les enfants puissent prendre leur dîner à la maison ou dans la famille d'un camarade. Ailleurs, le travail accompli est reconnu, les négligents sont interpellés. Une volonté de coopération peut l'emporter sur la résignation. La seule attitude à l'égard de certaines contraintes n'est pas de les subir en maugréant; elle peut être de les affronter résolument, patiemment, là même où elles se font sentir.

Besoins
de cohérence

Un climat favorable

Il convient d'abord de le dire et de s'en réjouir: l'année fut bonne dans les écoles primaires. Peut-être faut-il y voir les effets conjugués, heureux mais passagers, de deux circonstances: le mouvement provoqué par la

publication du *Livre vert* a suscité une vaste participation dans une atmosphère de dialogue et d'espoir; sans les heurts accompagnant les périodes des négociations, ce sont plutôt les fruits des dernières conventions collectives qui ont pu être goûtés. Toujours est-il que les agents et les partenaires des écoles ont pu éprouver quelque satisfaction. Il en est découlé une sorte de fécondité nouvelle dans les activités pédagogiques où se sont multipliés projets et innovations. Il existe comme une soif d'un climat de sérénité dans les écoles. Ce climat n'exclut pas la diversité. Les multiples discussions autour du *Livre vert* ont suscité l'expression de points de vue divergents dans le respect du droit à la différence.

La participation des parents

Des structures prévues par la Loi sont censées favoriser la participation des parents à la chose scolaire: l'expérience des comités d'école au plan des établissements et des comités de parents au plan des commissions scolaires ne s'est pas avérée satisfaisante et des récriminations se font entendre. La consultation sur le *Livre vert* a permis d'y voir plus clair; elle a soulevé de nouvelles attentes. Le Conseil supérieur compte contribuer à la recherche en publiant à l'automne 1978 les résultats de quelques études menées sous son égide; paraîtra en particulier une analyse des tâches remplies par les actuels comités d'école et comités de parents.

La conviction se renouvelle cependant que les relations établies entre les enseignants et les parents constituent un support de grande importance à l'activité éducative. Les expériences de coopération entre l'école et la famille, de même que de participation élargie des divers agents de l'éducation à l'activité de l'école montrent leur forte contribution à la création d'un environnement humain bénéfique aux enfants.

La cité éducative

Grâce à des initiatives qui vont s'enrichissant, l'école également participe d'une ambiance éducative plus large. Les tout-petits ont été touchés cette année par l'importante série télévisée *Passe-partout*; des maternelles-maisons commencent de s'organiser; à l'école même, les enfants ont été rejoints par des programmes de divers ministères ou organismes au sujet par exemple de la sauvegarde de la vue, du soin des dents, de la nutrition et de l'alimentation, de la protection de l'environnement...; des initiatives apparaissent ou se multiplient comme des activités en pleine nature, des services aux enfants hospitalisés, des sorties éducatives, des «promenades à la ferme»... Tout cela ne donne pas encore la cité éducative, mais du moins une école plus ouverte à de nouvelles cohérences.

L'enseignement par des spécialistes

Considérées comme des disciplines qui présentent des exigences particulières, l'éducation physique, la langue seconde, les arts sont

enseignées par des spécialistes. Leur intervention cependant s'oriente différemment selon qu'elle s'adresse directement aux enfants dans un enseignement circonscrit ou qu'elle s'adresse plutôt aux enseignants pour les assister dans l'insertion de cet enseignement à l'intérieur de l'activité éducative globale dont ils sont les titulaires. C'est un souci de continuité dans la relation entre le titulaire et les élèves et un souci de cohérence dans l'activité éducative qui font craindre ce qui pourrait devenir une suite brisée de rencontres brèves des jeunes enfants avec des spécialistes et une juxtaposition de démarches successives.

Les passages

Mentionnons un dernier point où se manifestent des appels à la cohérence: le passage du préscolaire au primaire, puis du primaire au secondaire, où les enfants éprouvent des à-coups et des heurts.

L'ADAPTATION SCOLAIRE

Le Conseil s'arrête un moment sur un point où pluralisme et cohérence doivent être spécialement balancés à l'école primaire: l'adaptation scolaire. C'est un défi que de reconnaître vraiment les handicaps dont souffrent les enfants sans cependant reléguer ceux-ci dans un ghetto.

Selon le rapport du COPEX, «le regroupement hétérogène des enfants en difficulté avec leurs pairs, c'est-à-dire les enfants dits «normaux» prépare leur adaptation et leur intégration»³. Aucun désaccord ne semble s'être exprimé à ce sujet. Les timides essais d'application se sont heurtés cependant à de graves difficultés. Les auteurs du rapport ne s'en étonnent pas: ils avaient prévu là, justement, «le défi des prochaines années»⁴.

D'après les observations de la Commission de l'enseignement élémentaire, l'orientation que préconise le COPEX n'est ni comprise, ni acceptée d'un grand nombre de parents et d'enseignants. Pour vaincre cette attitude de réserve et même de sourde opposition, une sensibilisation des milieux s'impose. Le Conseil a noté l'an dernier: «Pour réunir toutes les chances d'une réussite d'un projet d'intégration..., il faut amener les agents de l'éducation à modifier leurs perceptions tout en les préparant à aider les élèves éprouvant des difficultés». Il recommandait «que le ministère de l'Éducation... prévoie des moyens d'information diversifiés visant à rectifier les perceptions et les attitudes négatives fréquentes chez les parents, chez les enseignants, ou dans la population en général»⁵.

3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE, *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec 1976, p. 575.

4. *Ibid.*, p. 581.

5. *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, p. 223.

Les enseignants surtout manifestent des réticences. Le développement d'un secteur parallèle d'enseignement à l'enfance en difficulté a contribué à provoquer chez eux un sentiment d'incompétence à l'égard d'élèves considérés comme spéciaux, quelle que soit la gravité de leur handicap. Ils ne croient pas être en mesure de prendre charge de classes hétérogènes, alors qu'ils jugent déjà les programmes trop lourds et le nombre des élèves trop élevé. Les orientations récemment formulées pour la formation des futurs enseignants tient compte de leur préparation à l'égard de l'enfance en difficulté⁶, mais ce sont aussi les enseignants en exercice qu'il faut atteindre.

Enfin, l'unification des objectifs pédagogiques des classes régulières et des classes spéciales est à s'opérer. Elle exige des titulaires de ces classes, de part et d'autre, effort et compréhension pour se rapprocher. C'est avant tout par la collaboration des agents de l'éducation que pourra s'implanter la politique d'ensemble attendue du Ministère à la suite du rapport COPEX.

BESOINS DU PRÉSCOLAIRE

Le problème du passage du préscolaire au primaire a été signalé. Le Conseil l'explicite. C'est un cas de cohérence.

La classe maternelle et la première année du cours primaire diffèrent dans leurs objectifs, dans leurs pédagogies, dans le régime de vie qu'elles proposent aux enfants. Pour réduire les difficultés du passage de l'une à l'autre, il importe de bien assurer leur articulation.

Le préscolaire appelle d'abord une clarification de ses finalités. Les parents autant que les enseignants du niveau primaire doivent en particulier nourrir des attentes réalistes à l'égard de la classe maternelle. Celle-ci n'est pas le lieu d'une scolarisation anticipée; ses buts sont autres que l'enseignement systématique. Il ne serait pas inopportun de confirmer à nouveau nettement le rôle propre de la classe maternelle et d'en informer plus largement les milieux.

C'est la classe de première année ensuite qui devrait se rapprocher de la classe maternelle, et non vice-versa. La classe maternelle a bénéficié de toute une créativité pédagogique axée sur l'enfant; il n'y a pas lieu de l'en dépouiller en la conformant à l'étape qui suit, mais au contraire d'en transporter les fruits pour le renouvellement de la classe de première année, rendue plus attentive encore à l'enfant. La classe maternelle ne devrait pas le céder au cadre mieux établi de la première année du cours primaire; celle-ci plutôt devrait remettre en cause son cadre organisationnel et son régime pédagogique en tirant profit de l'expérience de la classe maternelle.

6. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*. Document d'orientation, Québec 1977, p. 12.

Ajoutons un mot au sujet des jardinières. Elles expriment le besoin d'un meilleur appui professionnel; elles souhaiteraient pouvoir recourir davantage à des aides qui répondent à des besoins particuliers des enfants. Par ailleurs, elles soumettent que leurs conditions de travail n'ont pas beaucoup progressé avec la dernière convention collective. En certain cas, celle-ci est mise en péril en raison de l'application des clauses de l'ancienneté dont bénéficient les enseignants du primaire. Leur champ d'intervention ne se trouve pas protégé. Leur petit nombre et, souvent, leur isolement ne leur permettent guère de formuler leurs besoins ni de défendre leurs droits particuliers.

3. L'ÉCOLE SECONDAIRE

L'état et les besoins de l'école secondaire se sont abondamment reflétés au cours de l'année dans le *Livre vert* et dans la consultation qu'il a suscitée¹. Plusieurs rapprochements ont pu être faits d'ailleurs entre le document du ministère de l'Éducation et le bilan de l'école secondaire que le Conseil a proposé en trois volets, dans ses derniers rapports annuels, à partir des travaux de sa Commission de l'enseignement secondaire².

De même que dans le chapitre précédent sur l'école primaire, le Conseil renvoie évidemment pour l'examen des questions les plus lourdes à son avis sur le *Livre vert*³. Il relève cependant ici quelques initiatives heureuses et quelques problèmes persistants qui ont marqué l'année pendant que se déroulait la consultation. Il veut également attirer l'attention sur deux problèmes bien différents qui ont frappé la Commission de l'enseignement secondaire au cours de ses visites et de ses observations: l'un bien concret, qui n'est pas pour autant moins significatif et qui revient chaque année, l'inscription des élèves; l'autre à grande portée, dont les solutions ne se laissent guère aisément deviner, le plan de carrière des professionnels de l'éducation.

DES INITIATIVES HEUREUSES

Deux facteurs ont favorisé cette année une nouvelle efflorescence de projets éducatifs: un climat général plus propice à la vie pédagogique et, en particulier, l'application des mesures de la convention collective prévoyant l'attribution à chaque enseignant de cent minutes par semaine pour des activités d'encadrement. Objectifs institutionnels, programmes institutionnels, curriculum d'études, organisation pédagogique...: les points d'intervention s'offrent nombreux; les appellations se bousculent aussi, parfois sans souci de cohérence. Une volonté neuve d'initiative et de concertation des enseignants et des directeurs s'est manifestée dans nombre d'écoles.

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Livre vert, Québec 1977.

2. *Rapport 1974-1975*, pp. 25-35; *Rapport 1975-1976*, pp. 55-64; *Rapport 1976-1977*, pp. 43-56.

3. «Sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire», Avis au ministre de l'Éducation, 210^e réunion, le 14 juin 1978, en annexe. Voir également les avis des Comités catholique et protestant, en annexe; *Sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, Compte rendu de la rencontre générale de consultation tenue par le Conseil supérieur de l'éducation, les 9 et 10 mars 1978, à Montréal, Québec 1978.

Citons des exemples:

- programmes d'encadrement où les regroupements avec les enseignants interviennent en fonction des élèves plutôt qu'en fonction des matières d'enseignement;
- journées pédagogiques consacrées à l'élaboration de projets éducatifs;
- activités complémentaires de celles de l'enseignement intégrées à l'horaire régulier et comptées au crédit des élèves;
- activités pleines d'imagination dans le cadre de l'année du français;
- nouvel élan de l'éducation physique et du sport;
- mesures inédites pour enrayer l'absentéisme chez les élèves;
- échanges et voyages en marge du cours de langue, d'histoire ou de géographie;
- expositions et démonstrations en art culinaire, en esthétique, en imprimerie, en électronique, en techniques vestimentaires, en menuiserie...

De plus en plus, l'école s'ouvre sur son milieu et s'engage dans diverses collaborations: avec des parents, dont elle demande l'aide en certaines activités des élèves; avec des entreprises, pour des séances d'information, des stages, des programmes coopératifs; avec des hommes d'affaires, pour des activités d'éducation économique; avec la municipalité, pour le partage d'équipements de sports ou de loisirs.

Les élèves démontrent par ailleurs qu'ils sont capables de réflexion et d'engagement. De nombreux conseils étudiants ont formulé, au cours de l'année, leur point de vue sur le *Livre vert*; ils ont impressionné par leur discernement et leur à-propos. Il ne faut pas craindre d'associer étroitement les élèves au projet éducatif de l'école qui bénéficiera tout entière de leur motivation et de leur action.

Malheureusement, bien de ces réussites demeurent inconnues. Les médias d'information ne s'arrêtent le plus souvent qu'aux problèmes de l'école, de sorte que perdure une méconnaissance de son mérite. Accorder plus d'attention aux démarches fructueuses, aux innovations pédagogiques, aux programmes d'encadrement, aux interventions créatrices: ces mesures s'imposent pour rendre à l'école son vrai visage.

DES PROBLÈMES PERSISTANTS

Des problèmes de fond continuent toujours d'affecter l'école secondaire. Il faut les désensabler sans cesse.

L'enseignement
professionnel

La Commission de l'enseignement secondaire a pu observer, en particulier au cours de ses visites dans des établissements, que l'enseignement professionnel s'affirme par des exigences précises et par des réussites concrètes. Hésitant et désorienté à la suite de son intégration à l'école polyvalente, il tend à prendre de plus en plus d'assurance et à se libérer de préjugés dont il est encore entouré.

Il ne demeure pas moins sujet à de graves problèmes. Des préoccupations comme celles-ci sont souvent exprimées:

- tandis que des programmes ne peuvent être mis en oeuvre alors qu'ils correspondent à des demandes des milieux ou s'ouvrent sur des concentrations à la suite d'un tronc commun, d'autres sont effectivement donnés en dépit du manque de débouchés;
- les enseignants considèrent manquer de temps pour couvrir tous les aspects requis par les programmes; dans la mesure où c'est le temps de la formation dite générale qui se trouverait allongé, l'ajout d'un an suggéré par le *Livre vert* de l'enseignement primaire et secondaire ne résoudrait pas la question;
- l'intégration des diverses matières générales et techniques reste difficile à opérer;
- l'organisation des stages dans les entreprises rencontre des obstacles, particulièrement dans le secteur de la construction; le règlement que vient d'émettre le ministère du Travail en vue de protéger les élèves stagiaires sur des chantiers comble cependant une lacune grave;
- tout en ne cessant de répéter que les finissants du secondaire manquent de préparation, les milieux socio-économiques n'entretiennent avec l'école que bien peu de communications dans lesquelles exprimer leurs besoins et leurs attentes.

Mais la question de fond demeure manifestement la conception même de l'enseignement dit professionnel et de ses rapports avec l'enseignement dit général. Un accord paraît se former sur deux points: une formation fondamentale commune à tous devrait inclure des apprentissages qui relèvent des arts et des techniques; la formation des élèves qui gagneront le marché du travail à la fin des études secondaires ou même avant doit éviter une spécialisation hâtive au détriment d'apprentissages de base plus substantiels.

Ce qui fait davantage difficulté, c'est l'articulation de la formation fondamentale, d'une part, aux capacités, aux aptitudes, aux goûts des élèves qui ne veulent pas ou ne peuvent avancer beaucoup dans les études et qui s'apprêtent à quitter bientôt l'école, surtout dans le cas de ceux qui n'achèveront pas leurs études secondaires; d'autre part, aux exigences de l'entrée dans le monde du travail. Le programme professionnel court en

particulier appelle une approche neuve et ouverte. Là doivent se concentrer des efforts urgents et considérables⁴.

**L'éducation
permanente**

Cette question de l'enseignement professionnel est prégnante. S'y trouve en jeu par exemple l'aptitude de l'école secondaire à se laisser atteindre en profondeur en accueillant efficacement les requêtes désormais théoriquement admises de l'éducation permanente. Parmi ses visées, l'école doit entretenir et mettre en oeuvre celle de susciter chez les jeunes le désir et la capacité d'apprendre, de s'autoéduquer, de trouver leurs sources d'information; elle doit les ouvrir à la possibilité de revenir dans le système scolaire après l'avoir quitté, de poursuivre des apprentissages là où ailleurs, dans l'entreprise, dans les média, dans les organismes et services communautaires.

**L'égalité
des chances**

La question de l'enseignement professionnel constitue un cas test de la détermination à rechercher un autre objectif d'importance capitale: l'égalité des chances. La révision du régime pédagogique de l'école secondaire engagée dans le *Livre vert* tend à éviter la spécialisation trop circonscrite où s'aventurent aisément les enfants moins motivés qui appartiennent en forte proportion aux milieux défavorisés. Il faut persévérer résolument dans ce sens en s'empêchant de céder à des accommodements plus immédiats et faciles, en ne se rendant pas trop vite à une réalité trop étroitement définie, en déployant des efforts inédits et inventifs.

**Le placement
étudiant**

Signalons encore une question d'un autre ordre, mais reliée aussi, d'une certaine façon à l'enseignement professionnel.

Autant le placement des élèves du secondaire dans des emplois d'été se montre complexe ou quasi inexistant, autant celui qui doit intervenir à la fin de leurs études devient difficile. Parmi les finissants, ceux du secteur général qui n'entrent pas au collège sont les plus démunis du fait qu'ils ne sont pas suffisamment préparés au marché du travail. Ceux du secteur professionnel, par contre, réussissent assez bien à se placer quand l'école leur vient en aide par un service d'orientation ou par des contacts entretenus au long des années avec des employeurs. Mais rares sont les écoles qui parviennent à faire toutes ces démarches, compte tenu du peu de ressources qu'elles peuvent y consacrer.

C'est dans les métiers de la construction qu'il est le plus difficile à un finissant du secondaire de se trouver un emploi. En effet, il lui est impossible actuellement, même pour effectuer un stage, d'obtenir un permis de travail si ce n'est d'un employeur. On entrevoit cependant une amélioration prochaine à ce sujet. Une entente avec l'Office de la construction du Québec permettra à un finissant d'obtenir un certificat de

4. Voir «L'enseignement secondaire» dans l'avis du Conseil sur le Livre vert, en annexe.

classification s'il trouve un employeur qui s'engage à lui procurer un emploi d'une durée minimum de 150 heures.

La situation économique actuelle, caractérisée par la rareté des emplois et le chômage des jeunes, influence la vie de l'école et, malheureusement, amène les jeunes à percevoir l'école comme inutile.

La participation des parents

Une autre question persiste à poser problème: la participation des parents à la chose scolaire. Il semble toujours difficile d'impliquer les parents au niveau des comités d'écoles. Les taux de vote n'augmentent pas, la participation régulière reste faible. On remarque cependant beaucoup de nouvelles présences. Si certains comités semblent se former autour de noyaux neufs, le problème de la continuité se pose toujours.

L'ampleur de la réponse apportée par les parents à la consultation sur le *Livre vert* laisse présager un regain d'intérêt des associations et des individus et un éveil à leurs responsabilités scolaires.

Si une catégorie de parents ne désire qu'une information sur le cheminement de leurs enfants et se satisfait de cela, une autre catégorie se sent frustrée de manquer de moyens pour s'engager davantage.

L'INSCRIPTION DES ÉLÈVES

Après cette revue d'initiatives d'une part, de problèmes d'autre part, attardons-nous un moment à deux sujets retenus par la Commission de l'enseignement secondaire. Le premier touche l'administration de l'école secondaire en un point particulier: l'inscription des élèves.

L'administration de l'école secondaire est devenue de plus en plus complexe, soumise à des normes et à des échéances qui défient l'entendement. Les consultations à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, l'application des conventions collectives, les processus de décision s'alourdissent constamment. Les principaux que la Commission de l'enseignement secondaire a rencontrés font état, en particulier, des contraintes qui pèsent sur la planification de chaque rentrée scolaire. Absorbés en général par des devoirs administratifs souvent fastidieux, ils regrettent la faible disponibilité qu'ils peuvent sauvegarder pour l'animation pédagogique de leur établissement.

Bien des petits points viennent gêner la bonne marche de l'école. Nul ne perd son temps à s'y arrêter. C'est là pourtant que souvent vont mourir les énergies. Osons en prendre un: l'inscription des élèves. Obligatoire en principe, elle ne lie personne. Les parents s'en soucient peu; des élèves s'inscrivent deux fois, d'autres omettent de signaler leur déménagement. Pourtant, ce sont les données de l'inscription qui permettent aux principaux de déterminer dès avril ou mai, les besoins de leur établissement et d'établir le nombre des enseignants nécessaires, puis ensuite de composer les groupes d'élèves, de répartir les tâches du personnel, de dresser les horaires. Les parents et les élèves ne

soupçonnent pas les effets de leur négligence à faire correctement l'inscription. Faute de données complètes, des enseignants en particulier doivent être mis en disponibilité sans être assurés d'un réengagement.

À la rentrée, il n'est pas rare que les prévisions de mai se trouvent déjouées. De nouveaux venus se présentent sans s'être inscrits au moment de leur déménagement; par contre ils sont en vain attendus là où leur inscription a été enregistrée. Les doubles inscriptions faussent autant les données. En outre, les résultats reçus au cours de l'été entraînent souvent des modifications de choix de cours. Malgré ces conditions, l'école doit ouvrir et se mettre en marche sans retard.

Le 30 septembre marque ensuite un tournant le plus souvent ardu et pénible: l'affectation définitive des postes d'enseignants intervient d'après l'effectif réel des élèves. Qu'un certain nombre d'enseignants soit en plus ou en moins, il faut défaire des groupes d'élèves et les reconstituer, modifier la répartition de tâches, ajuster les horaires. L'année à peine est-elle commencée, élèves et enseignants qui ont entrepris de s'approprier ressentent vivement les à-coups de ces chambardements.

Sans préjudice d'une planification nécessaire selon des normes rigoureuses, il faut se soucier davantage d'assurer le calme et la stabilité de la rentrée sans lesquels l'année scolaire se trouve pour plusieurs compromise. La Commission de l'enseignement secondaire suggère quelques mesures.

D'abord, il convient d'éveiller davantage les parents, par une meilleure information, aux exigences et aux effets de l'inscription. Une démarche personnelle rendue nécessaire les impliquerait-elle davantage? Une fiche, portant l'identification de l'élève selon un code permanent, pourrait l'accompagner tout au long de ses années d'étude dans quelque école qu'il s'inscrive. Dans les villes, les commissions scolaires pourraient instituer, à l'instar des collèges, des services régionaux d'admission. Elles devraient aussi prévoir des moyens de toucher les familles nouvellement arrivées dans leur territoire.

Par ailleurs, une fois établies les prévisions, une marge de manoeuvre devrait être accordée aux écoles pour le moment de la rentrée. Une autre voie pourrait être de recevoir simplement pour norme le nombre d'élève établi le 30 septembre de l'année précédente. Si les différences entre le nombre prévu et le nombre réel des élèves sont telles qu'elles exigent des réaménagements, il pourrait mieux valoir de retarder la rentrée jusqu'à ce que les élèves puissent être accueillis autrement que dans l'incertitude et l'agitation.

Enfin, au moment où se détermine l'effectif définitif des élèves le 30 septembre, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les syndicats pourraient tolérer un écart de quelque 5% des normes établies avant que ne soient exigés des ajustements du nombre des enseignants et

des professionnels de l'école afin d'éviter les chambardements qui s'en suivent.

LE PLAN DE CARRIÈRE DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

Enfin, un deuxième sujet entraîne un développement qui veut y attirer l'attention: le plan de carrière des professionnels de l'éducation, et particulièrement des enseignants. La baisse de l'effectif des élèves touche de plus en plus de professionnels de l'éducation susceptibles d'être congédiés ou mis en disponibilité. Des cadres, des principaux, des professionnels non enseignants, des conseillers pédagogiques, des enseignants risquent de se butter à une impasse et de voir compromise l'évolution de leur carrière.

Prenons le cas spécialement des enseignants. D'une part, quand ce sont les plus jeunes qui se trouvent mis à pied chaque année, le perfectionnement ne saurait seul assurer le renouvellement de la profession, ni pallier la menace de vieillissement. D'autre part, les enseignants qui font partie du personnel en surplus à la fin de l'année scolaire subissent réaffectations et déplacements tout au long de l'été, livrés à l'inquiétude et à l'insécurité. Inscrits sur une liste d'attente régionale, ils ne peuvent souvent réintégrer leur ancienne commission scolaire, puisque celle-ci n'a plus la possibilité de choisir en priorité les enseignants membres jusque là de son personnel. Quant à ceux qui reçoivent une nouvelle affectation, ils se voient condamnés à changer de tâches, de groupes d'élèves, d'horaire de travail et même de matière d'enseignement. Des enseignants pourraient passer à des postes de cadres; mais cette perspective leur offre peu d'intérêt s'ils considèrent la différence de rémunération ou la diminution de la durée des vacances annuelles, sans compter les problèmes de sécurité d'emploi dont sont affectés les cadres eux-mêmes.

Le perfectionnement des maîtres souffre par ailleurs de bien des maux. Ceux qui désirent effectivement acquérir de meilleures qualifications ou encore se préparer à de nouvelles tâches soit dans l'enseignement, soit dans d'autres domaines, ne peuvent recourir à aucun service d'orientation. Les budgets et les plans que gèrent les comités paritaires locaux sont souvent mal exploités. À peu près n'importe quelle activité peut être reconnue pour fins de perfectionnement sans souci de son rapport aux objectifs des plans prévus. En outre, toute activité de perfectionnement ne peut intervenir qu'en dehors du temps du travail, le soir, la fin de semaine, pendant les vacances.

D'autres facteurs encore pèsent sur le plan de carrière des enseignants: différences marquées de rémunération pour des tâches équivalentes; enseignement de matières pour lesquels on n'est pas préparé; ballottage du début de l'année jusqu'au 30 septembre...

Enfin, aucune mesure ne permet de reconnaître la qualité professionnelle

du travail de l'enseignant. Il existe un système d'évaluation des cadres scolaires, mais non des enseignants. La manière dont ils accomplissent leurs tâches n'est objet d'aucune appréciation, si ce n'est pendant la période de probation. L'ancienneté constituerait-elle l'unique critère de classement et d'avancement? On peut penser qu'un système de notation fondé sur des critères définis favoriserait non seulement le progrès personnel de l'enseignant, mais aussi celui de toute la profession. Des écueils se dressent aussitôt. Des expériences-pilotes ne pourraient-elles cependant être menées dans une perspective de valorisation de la profession?

Les restrictions qui ont cours grèvent également la sécurité d'emploi des autres professionnels de l'éducation et des cadres. Et dans le cas où l'un d'entre eux veut revenir à l'enseignement, il subit une véritable discrimination: deux années d'ancienneté tout au plus lui sont reconnues au titre d'expérience pertinente. Cette mesure a été obtenue au moyen de négociations par les syndicats d'enseignants; elle vise à protéger leurs membres, mais elle érige en même temps un cloisonnement nuisible à la mobilité légitime de professionnels à l'intérieur de leur champ de compétence.

Des ressources humaines de grande valeur se trouvent gravement compromises, en butte à toutes sortes d'impasses et d'incohérences. Il faut s'attacher à mieux protéger et promouvoir la carrière des professionnels de l'éducation. Le Conseil, par sa Commission de l'enseignement secondaire, compte y contribuer en poursuivant l'an prochain études et consultations en vue de discerner des voies d'interventions.

4. LE COLLÈGE

Le dixième anniversaire des collèges d'enseignement général et d'enseignement professionnel marqué en 1977-1978 a donné lieu, en particulier lors du symposium Cégepdix, à des bilans de ce nouveau palier et réseau d'enseignement institué à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec¹. Le regard d'ensemble manifestait cependant quelque retenue puisque l'attente prolongée du Livre blanc sur l'enseignement collégial annoncé par le gouvernement laissait flotter encore les réactions au rapport *Le collège* soumis par le Conseil supérieur de l'éducation en juillet 1975 et au document *Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial* échappé du ministère de l'Éducation en décembre suivant².

Cette année de nouveau a été empreinte en effet de l'appréhension de changements perçus confusément et dont il était craint qu'ils ne soient mis subrepticement en oeuvre par la DGECE avant que les orientations n'aient été clarifiées, discutées et dûment adoptées. Moyennant quoi, le climat des collèges a été plutôt propice à maints égards. La rentrée aurait pu être troublée par l'arrivée d'une double promotion d'élèves du secondaire, conséquence de la suppression de la septième année primaire cinq ans auparavant: des solutions généralement satisfaisantes ont permis l'accueil du surplus de candidats et les inconvénients de surpopulation des locaux ou de prolongement des horaires ont pu être contenus dans des limites d'autant plus tolérables que transitoires. Seul le conflit éclaté en mars 1978 au sujet du non-renouvellement des contrats de quelque quatre cents professeurs a fait que se maintienne en quelque sorte la tradition d'un dérangement annuel.

C'est quatre sujets principaux de préoccupation que le Conseil, en s'appuyant sur le rapport de sa Commission de l'enseignement collégial, retient pour sa part de son observation de l'année écoulée dans les collèges: la qualité de l'enseignement, le support à l'enseignement, l'évaluation, la participation.

I. LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Au terme de dix années pendant lesquelles s'est édifié le réseau des

1. Voir P. LUCIER, «Les dix ans des cégeps: tentatives et orientations du symposium Cégepdix», dans *Prospectives* 13 (décembre 1977) 230-239, voir également D. PELLETIER-MEYLAND, «L'enseignement collégial, dix ans après», dans *Informes* 20 (octobre 1977) 1, 4, 5; P. LUCIER, «Bilan et perspective de l'enseignement collégial: éléments pour une comparaison», dans *Prospectives* 13 (octobre 1977) 145-166.

2. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Les suites du rapport *Le collège*» dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1975-1976*, Québec 1976, pp. 75-76; P.E. GINGRAS, *Les réactions au rapport *Le collège**, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1978, 56 p.

collèges, au moment où se trouve pratiquement complétée la phase de construction ou de rénovation des édifices et d'acquisition des équipements, c'est la qualité même de l'enseignement qui reçoit de plus en plus toute l'attention³. Par trois biais, le Conseil a été amené à toucher la question cette année: en adressant au ministre de l'Éducation une recommandation au sujet de l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines, en préparant son avis sur le *Livre vert* de l'enseignement primaire et secondaire, en considérant les suites de sa recommandation pour une politique de la formation et du perfectionnement des professeurs des collèges.

L'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines

La recommandation du Conseil au sujet de *Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège*⁴ a suscité d'assez nombreuses et vives réactions. Le moindre des aspects soulevés dans les discussions ne fut pas la qualité de l'enseignement. L'enseignement de la philosophie surtout fut débattu, mais il est certain que les enseignements de sciences humaines et de littérature sont également le lieu de polarisations qui, sous des formes peut-être plus subtiles, risquent de tourner à l'endoctrinement. C'est sous l'angle plus large de la qualité de l'enseignement qu'il faut envisager ce problème: faiblesse de l'encadrement, insuffisance du support à l'enseignement, absence de règles de qualité et de méthodes de contrôle ou d'évaluation.

De ce point de vue de la qualité, l'enseignement des sciences au collège connaît aussi des malaises. Les taux d'échec et d'abandon, surtout en première année, doivent inquiéter. Ils dénotent soit des programmes ou des enseignements inadéquats, soit une préparation insuffisante des professeurs, soit une mauvaise orientation des étudiants, soit encore une trop faible autonomie des finissants de l'école secondaire. Il y a lieu de s'interroger. Les exigences de l'admission à l'université, en particulier dans les facultés de sciences pures, de sciences appliquées ou de sciences de la santé, constituent un des facteurs qui grèvent le plus le caractère propre des enseignements au collège. Les étudiants du collège pourtant ne se destinent ni n'accèdent tous à l'université. Cependant, il semble qu'il soit attendu de tous qu'ils réussissent dans les sciences comme s'ils aspiraient à l'université. À l'intérieur même du collège, d'ailleurs, les enseignements de philosophie, de français, d'autres sciences humaines ne sont-ils pas conçus pour les étudiants du secteur général et dispensés sans plus d'adaptation à ceux du secteur professionnel?

Le Conseil estime que le module et le programme tels qu'il a proposé de les concevoir dans son rapport *Le collège* demeurent une voie appropriée d'amélioration de la qualité de l'enseignement. En regroupant étudiants et professeurs en vue d'objectifs communs, le module offrira un lieu

3. Voir exemple J. PRONOVOST, «La priorité numéro 1 aux cégeps: la qualité de l'enseignement», Conférence au symposium Cégepdix, dans *Informeq* 23 (janvier 1978) 14-15.

4. Voir le texte plus loin, en annexe.

d'intégration et d'adaptation des enseignements, un lieu de concertation et d'autorégulation des professeurs, tant pour le secteur général que pour le secteur professionnel.

L'enseignement professionnel

L'étude du Livre vert *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* a suscité des réflexions sur l'articulation des objectifs de l'école secondaire et du collège à l'égard de l'enseignement professionnel en particulier. Dans l'hypothèse conforme aux recommandations du Conseil dans son rapport *Le Collège*, les finissants du secondaire devraient avoir reçu une formation générale de base, comportant l'acquisition de connaissances et d'habiletés fondamentales dans les arts, les lettres, les sciences, les mathématiques et les techniques. La Commission de l'enseignement collégial précise que, pour favoriser une plus grande accessibilité au collège, l'initiation à la technologie devrait intervenir dès le premier cycle du cours secondaire et qu'au second cycle, le niveau d'enseignement des matières tant académiques que technologiques devrait être le même pour tous les élèves et devrait constituer le seuil d'admission au collège. Celui-ci, dans ces conditions, devrait naturellement modifier ses programmes actuels et en créer de nouveaux de manière qu'ils présentent des durées variables, se situent à divers niveaux de spécialisation et s'ouvrent à de nouvelles collaborations avec le monde du travail.

L'enseignement professionnel qui prétendrait répondre de façon plus adéquate aux besoins diversifiés des marchés de l'emploi au Québec ne saurait se penser hors d'un cadre de relations nouvelles, empreintes d'une volonté de collaboration étroite entre les établissements et les milieux de travail. Ces relations avec l'industrie et le monde du travail devraient s'intensifier non pas d'abord pour faciliter le placement des étudiants, sans ignorer pourtant cette dimension, mais surtout pour amener le monde du travail à participer vraiment à la préparation d'une main-d'oeuvre qualifiée et à la formation des citoyens. Plusieurs formes de collaboration sont à inventorier et à mettre à l'épreuve. Nous connaissons celle des stages, bien appliquée dans certains secteurs, mais qui demande encore à être perfectionnée; on pourrait analyser l'hypothèse de contrats de service pour certains enseignements pratiques que l'industrie saurait mieux assumer que les établissements d'enseignement.

Pour les enseignants, et ce serait là un élément de revalorisation de l'enseignement professionnel, il faudrait ménager des stages en industrie assez longs et assez fréquents pour qu'ils puissent mettre à jour leurs connaissances et leurs habiletés. Ces stages de perfectionnement devraient pouvoir être crédités au même titre que d'autres activités de perfectionnement en vue de l'avancement de ces enseignants.

La formation et le perfectionnement des maîtres

Attardons-nous un moment, en l'élargissant, sur cette question de la formation et du perfectionnement des professeurs des collèges, véritable pierre d'angle de la qualité de l'enseignement. La Commission de

l'enseignement collégial l'a constaté au cours de visites dans des établissements: il s'agit d'une préoccupation considérée comme une priorité chez de nombreux administrateurs.

Il faut voir en effet que la sécurité d'emploi acquise à toutes les unités de négociation limitera au minimum la rotation du personnel. L'expérience acquise, spécialement chez les enseignants, les incitera de plus en plus à tenir à jour leurs connaissances pédagogiques soit dans de brèves sessions d'études, soit dans des études plus formelles.

Cependant, malgré le souci entretenu par les administrateurs et malgré l'accord exprimé par la Direction générale de l'enseignement collégial avec les recommandations du Conseil à cet égard l'an dernier⁵, les interventions concertées restent extrêmement timides ou hasardeuses. D'une part, les administrateurs sont accaparés par maints aspects, souvent ardu, de l'application des conventions collectives en vigueur et n'ont guère de temps à consacrer à l'organisation d'activités de perfectionnement des professeurs. D'autre part, leurs initiatives paraissent souvent suspectes aux yeux des intéressés, surtout si les activités proposées ne comportent pas d'incidence sur leur classification ou leur rémunération.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation n'a pas encore arrêté de position nette au sujet de la formation et du perfectionnement des professeurs des collèges. L'aide qu'il consent aux établissements à cet égard dépend de ce que les syndicats obtiennent au moment de la négociation des conventions collectives; l'utilisation des sommes versées demeure également objet de négociation locale.

Il est enfin permis de constater que les milieux d'éducation et le Ministère lui-même sont encore loin de la mise en oeuvre du concept d'éducation permanente. Des ressources locales pourraient contribuer au maintien et au développement de la compétence du personnel des collèges. Est-ce le climat actuellement prévalant dans les établissements qui empêche de les discerner et de les exploiter?

II. LE SUPPORT À L'ENSEIGNEMENT

C'est en effet aux ressources existantes dans les établissements et au Ministère qu'il convient avant tout de faire appel pour veiller à la qualité de l'enseignement et à son amélioration.

Des investissements extrêmement importants ont été consentis depuis dix ans dans le domaine du soutien à l'enseignement, tant dans les collèges qu'au ministère de l'Éducation. Tous les cégeps sont pourvus de services audio-visuels qui font parfois l'envie du milieu et même de maisons spécialisées; les bibliothèques ont bénéficié de ressources financières considérables qui leur ont permis d'acquérir une documenta-

5. Voir *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, Québec 1977, p. 143.

tion pertinente aux enseignements dispensés; chaque établissement édifie actuellement son audiovidéothèque afin de rendre disponible une documentation déjà abondante; l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques se développe dans plusieurs secteurs de l'enseignement et l'on peut de plus en plus disposer des instruments nécessaires. À toutes ces ressources, s'ajoutent encore celles d'un personnel qualifié et compétent.

Le ministère de l'Éducation, pour sa part, a mis sur pied le Service général des moyens d'enseignement, dont le mandat est de veiller au soutien à l'enseignement en offrant, en étroite collaboration avec les directions générales, divers services aux réseaux. L'un d'eux, la Centrale des bibliothèques, a su offrir aux bibliothèques des collèges des services centralisés de haute qualité.

La Direction générale de l'enseignement collégial tente, depuis deux ans, d'assumer son rôle de direction et de coordination dans le développement du support à l'enseignement. Déjà, certaines collaborations sont clairement établies, particulièrement en ce qui a trait à l'audiovisuel, entre des commissions de la Fédération des cégeps et des professionnels de la DGEC, et elles semblent empreintes d'une volonté réelle de concertation. Ces efforts nécessaires ne suffisent pas cependant.

**Des besoins
urgents**

Il manque en effet de manière flagrante une documentation didactique adéquate de langue française à l'usage des collèges. Les divers secteurs de l'enseignement professionnel sont touchés à des degrés divers. Les plus défavorisés sont généralement ceux pour lesquels le personnel qualifié suffit à peine à répondre aux besoins de l'enseignement. Les services du SGME auraient dû compenser par la production de documents audiovisuels et d'imprimés. Cette situation, ajoutée aux coûts déraisonnables des traductions, favorise à souhait la circulation de mauvaises traductions d'oeuvres américaines et une exploitation presque malhonnête de la photocopie. Il nous semble que les ressources des services du Ministère devraient répondre en priorité à ces besoins manifestes.

C'est au sein même des établissements qu'on devra revaloriser parfois les services ou réorienter l'action des professionnels. Déjà, plusieurs collèges évaluent leur expérience et tentent de mieux définir leurs priorités. Ils y parviendront dans la mesure où le milieu acceptera de s'engager dans ce processus et dans la mesure où le Ministère consentira quelques ressources susceptibles d'en assurer le succès.

**L'innovation
pédagogique**

Une autre activité nécessaire à l'amélioration de la pédagogie au collège est la recherche axée sur l'innovation pédagogique. Celle-ci peut constituer l'un des éléments essentiels du perfectionnement et de l'évolution professionnelle des enseignants. Malgré les sommes que la DGEC y affecte chaque année, trop peu de collèges semblent se préoccuper de cette dimension de leur développement et n'y consacrent

que difficilement quelques-unes de leurs ressources. Plusieurs collègues ont cependant chargé une personne de la recherche, à titre soit de conseiller pédagogique, soit de conseiller en recherche et expérimentation, soit d'adjoint au directeur des services pédagogiques. Ces désignations diverses traduisent la difficulté de cerner la réalité de l'innovation pédagogique et de lui accorder le support nécessaire. Par ailleurs, quand existe le poste de conseiller en recherche et expérimentation, le titulaire se voit souvent confier les tâches les plus diverses, sans relation véritable avec sa responsabilité propre.

III. L'ÉVALUATION

L'idée de l'amélioration de la qualité de l'enseignement a suscité, en se répandant, un mouvement d'analyse institutionnelle selon lequel les collègues sont amenés à «s'évaluer pour évoluer»⁶. Patronnée à la fois par la Fédération des cégeps, l'Association des collèges du Québec, l'Association des institutions d'enseignement secondaire et la Direction générale de l'enseignement collégial, une recherche-action a été confiée en 1975 au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE). Les objectifs étaient les suivants:

- sensibiliser les divers milieux à l'analyse institutionnelle pour qu'ils la comprennent et s'y engagent;
- poursuivre des recherches qui mènent à la fabrication d'instruments d'analyse institutionnelle, à l'approfondissement du concept, à l'élaboration d'une documentation et à des données qui en facilitent l'implantation;
- contribuer à la formation d'analystes compétents qui puissent jouer le rôle de guides et de conseillers.

Les publications issues de cette recherche se sont accumulées depuis trois ans et ont connu une large diffusion dans les collèges. Elles ont donné lieu à des articles, des périodiques, à des colloques, à des journées d'études.

Des difficultés sont encore à vaincre cependant avant que ne s'implante la pratique de l'analyse institutionnelle. À la nécessité d'en promouvoir l'idée, se greffent des problèmes de communication: la diffusion des documents est-elle efficace et les gens visés lisent-ils vraiment? Surtout l'effarante mobilité du personnel de direction des collèges nuit considérablement à la continuité du mouvement. Enfin, l'attitude des syndicats locaux est souvent négative et les centrales syndicales sont hostiles à l'engagement des établissements dans un processus d'analyse. Quant à ceux qui sont disposés favorablement, ils prennent conscience du besoin de ressources spéciales et des difficultés d'acceptation et d'utilisation des instruments déjà disponibles.

6. Voir P.E. GINGRAS ET M. GIRARD, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, Montréal, CADRE, 1975.

Malgré ces écueils, une vingtaine de collèges déjà ont mis en oeuvre des projets d'analyse institutionnelle, avec ou sans le consentement du syndicat des professeurs. La majorité se sont attaqués d'abord à la détermination des objectifs et des buts institutionnels. La Commission des directeurs des services pédagogiques, qui effectue une recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques, compte au moins dix-huit établissements participants. D'autres groupes poursuivent des réflexions sur l'une ou l'autre des dimensions de la vie institutionnelle. Les conseillers en recherche et expérimentation se penchent sur les problèmes que rencontre l'analyse quant à l'évaluation des programmes d'enseignement dans les collèges. Des coordonnateurs de services audiovisuels terminent une enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage et d'autres ont fabriqué un guide d'auto-évaluation de leurs services, pendant que les directeurs des bibliothèques s'affairent aussi à la rédaction d'un guide d'auto-évaluation. Ce sont autant d'activités qui, de près ou de loin, se rattachent au concept d'analyse institutionnelle.

Devant ces pratiques qui se multiplient dans le réseau, il convient, dès maintenant, de s'interroger sur les suites que le Ministère entend donner à ce mouvement qu'il a contribué à déclencher par sa propre participation à la recherche initiale. Ce mouvement plein de promesses devrait s'accroître et le Ministère devrait faire tout en son pouvoir pour encourager les collèges à s'évaluer pour progresser. Il paraît souhaitable qu'une équipe de spécialistes en analyse institutionnelle continue d'agir comme groupe-conseil auprès des collèges désireux de s'engager dans cette démarche.

À son propre plan, le Ministère a entrepris une évaluation des programmes susceptibles de favoriser un développement plus rationnel des enseignements. L'autorisation des options ne doit pas dépendre de la seule politique des contingentements, mais de la pertinence et de l'efficacité même des programmes. Des décisions ardues mais saines pourront en découler, comme le retrait d'autorisation d'options professionnelles dans certains collèges ou le regroupement régional de programmes par familles. C'était là d'ailleurs des recommandations du Conseil dans son rapport 1975-1976. Cette évaluation devrait également conduire à l'élaboration de programmes professionnels dont le niveau de spécialisation soit davantage accordé aux besoins des étudiants à plus longue échéance: ils viseraient une meilleure formation de base dont la polyvalence rendraient les étudiants aptes à de rapides réorientations professionnelles dans un secteur donné.

IV. LA PARTICIPATION

Dans les collèges plus encore que dans les autres réseaux d'enseignement, depuis leur création même, il est question de participation. Elle s'est inscrite dans des mécanismes complexes régis par la Loi même des collèges et par des dispositions des conventions collectives de travail. Le

Conseil d'administration en constitue le haut lieu dans chaque établissement.

Si heureuse qu'elle soit en principe, la participation s'est révélée la source principale des problèmes que connaissent les collèges. Depuis 1975 en particulier, trop d'administrateurs épuisent une large part de leurs énergies dans de multiples comités mixtes où sont traités les moindres détails de la gestion des établissements. Les administrations locales sont devenues des machines bureaucratiques asservies à l'application des conventions collectives au détriment des tâches d'animation et de soutien pédagogiques.

Une lutte quotidienne autour des enjeux du pouvoir vient désormais marquer, sous le couvert de la participation, les relations du travail dans les cégeps.

Bien encadrée et réglementée par la convention collective des enseignants, la participation est particulièrement difficile pour les étudiants qui ne bénéficient ni des ressources, ni du support d'organismes centralisés. Leur séjour au collège étant fort bref, il leur est difficile, contrairement aux enseignants, d'assurer la continuité de leur participation. Quant aux parents, ils ont peine à se regrouper. Il en est ainsi pour les étudiants adultes qui n'ont généralement aucune voix au chapitre. Cette situation a pour effet de concentrer le pouvoir, qui est l'enjeu de stratégies bien orchestrées, entre les mains d'un groupe privilégié dont les principales préoccupations résident dans le maintien et la sauvegarde du meilleur niveau possible de conditions de travail.

Les étudiants ont tenté de remettre sur pied leurs associations locales et nationale. De même les parents se sont regroupés dans des associations locales et dans une fédération. C'est là, depuis deux ans, le signe d'une volonté de prise en charge de responsabilités qui incombent aux uns et aux autres. Il convient, à notre avis, d'inciter les établissements et le ministère de l'Éducation à assurer un support nécessaire à une vigoureuse activité de ces associations.

Dans ce contexte de la participation, un problème grave retient l'attention: la mobilité des cadres des cégeps. De nombreux éléments concourent à rendre en effet leur situation intenable: certains aspects de la Loi des collèges; les fortes pressions qui s'exercent en vue du pouvoir, réel ou imaginaire, de la Commission pédagogique, des départements, des syndicats d'enseignants et de professionnels; les contraintes budgétaires qui se traduisent par un rétrécissement constant des marges de manoeuvre de l'administration locale... S'il faut ajouter certaines dispositions des règlements relatifs aux conditions d'emploi du personnel de cadre et de gérance des collèges, on comprend facilement le manque d'intérêt pour de telles fonctions et on s'explique bien la difficulté grandissante de recruter des candidats hautement qualifiés pour les occuper.

Cette situation s'aggrave par la tendance, en passe de devenir pratique courante, à faire disparaître un certain nombre de postes de cadres intermédiaires pour les remplacer par des postes de professionnels. Comme les conditions de travail de ces derniers sont déterminées par convention collective, sont ainsi introduites des relations de travail différentes de celles qui pouvaient prévaloir et qui ont pour conséquence éventuelle d'augmenter les responsabilités des cadres qui restent. En certains cas, un souci d'utilisation maximale des ressources justifie de telles modifications. Mais nous croyons que le Ministère, par sa politique administrative et salariale des cadres et gérants des collèges, devrait s'assurer qu'une équipe suffisante de cadres assume la gestion de chacun des établissements et que cette équipe ne soit pas soumise aux aléas des politiques budgétaires ou des humeurs de l'un ou l'autre groupe du collège.

5. L'UNIVERSITÉ

L'université affronte-t-elle une crise de confiance? L'évolution des crédits qui lui sont accordés, au Québec comme ailleurs, en présente déjà l'indice: «Dans la plupart des pays occidentaux, la place de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire parmi les priorités collectives, telles qu'elles se reflètent dans les choix budgétaires des États, a connu des fluctuations assez semblables depuis une quinzaine d'années... Tout se passe comme si la «rentabilité» de l'université était, plus ou moins explicitement, remise en cause par les collectivités et, par voie de conséquence, par les pouvoirs publics»¹. Plus profondément, c'est la pertinence même des objectifs et des activités de l'université qui se trouve interrogée, c'est la relation qu'elle entretient avec la société.

Au cours d'un sondage mené en 1976-1977 par la Commission de l'enseignement supérieur, le sujet le plus préoccupant au sujet de l'université québécoise est apparu celui même de sa crédibilité auprès de la population. Le besoin prioritaire a été ainsi énoncé: définir un projet d'université qui puisse réconcilier son statut de lieu privilégié du savoir et de la recherche avec la nécessité d'une plus grande insertion sociale². La gravité des questions soulevées autour de ce souci dominant en particulier ont conduit à la création d'une Commission d'étude sur les universités dont le rapport est attendu au cours de 1979.

Plusieurs points de l'état et des besoins de l'éducation au niveau universitaire seraient susceptibles de retenir l'attention du Conseil à la fin de cette année 1977-1978: outre le financement des universités et, en particulier, le financement de la recherche, l'évolution des effectifs des étudiants, la recherche des indicateurs du développement des universités, la formation des maîtres dont sont chargées les universités... C'est sur la fonction sociale de l'université que le Conseil choisit de s'arrêter, à la suite des rapports reçus de sa Commission de l'enseignement supérieur³. Là surgissent en effet de nouvelles et lourdes préoccupations qui vont exiger d'être élucidées. Le Conseil des universités s'y emploie et, spécialement, la Commission d'étude sur les universités. De son point de vue propre, qui est celui de l'ensemble de la fonction éducative en regard des besoins de la

1. Yves MARTIN, «Le financement de l'enseignement supérieur: éléments d'une problématique», dans *La revue de l'AUPÉLF*, Association des universités partiellement ou entièrement de langue française, XV (octobre 1977) 3, 5.

2. Voir «Les questions de l'université» dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1976-1977*, Québec 1977, pp. 155-160.

3. COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *État et besoins de l'enseignement supérieur*, Rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation, juin 1978, 16 p.; *Deux aspects de la fonction sociale de l'université*, Rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation, juin 1978, 86 p.; *Bilan de visites à deux établissements universitaires périphériques*, Rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation, juin 1978, 22 p.

collectivité, le Conseil supérieur de l'éducation veut ici marquer l'importance de ce questionnement et contribuer à la réflexion commune.

Le Conseil ne proposera pas de longs développements théoriques et ne prétend pas non plus formuler une problématique complète. Se rappelant la fonction générale de l'université, il relèvera certains traits des relations de l'université et la société québécoise pour s'arrêter à la fonction sociale de l'université sous deux aspects majeurs: les rapports de l'université et des milieux populaires, la formation sociale des étudiants.

I. FONCTION CRITIQUE ET FONCTION SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ

À l'université se crée et se communique le savoir avancé. Au titre de sa fonction essentielle, elle n'est pas cependant tour d'ivoire ou jardin clos, mais «centre stratégique de la société». «La finalité de l'université réside dans le rôle décisif qu'elle joue pour renforcer les aptitudes dont dispose la société pour se renouveler elle-même, de façon continue»⁴. S'il importe d'en protéger le caractère propre, l'action de l'université ne s'inscrit pas moins dans une société donnée qui l'institue à son service. Elle dépend d'une volonté collective, d'un contexte socio-culturel, des contraintes d'une époque. Le fait d'ailleurs s'impose, comme l'observe un universitaire:

«Dans la situation présente, il est ridicule d'affirmer, comme on l'entend, que l'université n'est pas intégrée à la société. Cette intégration existe, mais elle est trop dissimulée par rapport à la fonction manifeste de l'enseignement et de la recherche. Par toutes sortes de canaux, les professeurs participent de l'État, de l'entreprise, des mouvements sociaux. Par nos diplômes, nous assurons des statuts sociaux. Par nos recherches, nous contribuons à mettre la culture au service de certains intérêts ou de certains engagements. Officiellement neutres, nous sommes en plein coeur des conflits de pouvoirs et de conceptions du monde. Cela n'a rien de scandaleux: l'institution universitaire n'est pas plus située dans une sorte d'empyrée platonicien que les Églises ou les partis. Le problème est ailleurs, dans le fait que tout cela ne soit pas plus ouvertement connu, critiqué, intégré»⁵.

Le problème n'est ni dans l'affirmation des tâches de recherche et d'enseignement propres à l'université, ni dans le fait qu'elle demeure liée à la réalité sociale ambiante: il est dans la timidité de l'université à s'appliquer elle-même, dans ses rapports avec la société, la liberté critique qu'elle revendique, jalousement et à raison, à l'égard du savoir.

Nul ne saurait nier à l'université l'exigence de liberté de pensée et d'expression essentielle à son action. On lui fait devoir au contraire de soumettre tout à la critique la plus rigoureuse et radicale, de ne cesser

4. Eric JANTSCH, *Buts et fonctions des universités*, Paris 1970, pp. 45-56.

5. Fernand DUMONT, «Sur le devenir de l'université du Québec», dans *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal 1973, p. 213.

d'interroger les réalités et de sonder les phénomènes, de percer les apparences et d'atteindre aux fondements des êtres et des choses. Cette attitude, exigence fondamentale de sa mission première, l'université doit aussi la garder à l'égard d'elle-même. Non pas rouage aveugle d'une superstructure, non plus qu'île détachée ou territoire exempt, l'université doit s'interroger sur elle-même et ses objectifs, discerner les enjeux de son action, apercevoir les choix qu'elle opère, dévoiler les intérêts qu'elle sert, reconnaître les groupes auxquels elle se lie. Le regard propre de l'université doit s'exercer à l'égard d'elle-même, comme élément du système social.

Le Conseil des universités a formulé ainsi en 1973 les objectifs généraux de l'enseignement supérieur:

«la transmission du savoir et le développement de l'esprit de créativité;

«la formation des spécialistes dont la société a besoin;

«l'accroissement des connaissances et la formation des chercheurs;

«la réponse à des sollicitations émanant du corps social, dans les limites des objectifs précédents et sans que soit compromise leur réalisation»⁶.

Auparavant, le Comité auquel le Conseil avait confié l'élaboration de ces objectifs avait proposé «que l'objectif majeur de l'enseignement universitaire québécois durant la prochaine décennie soit d'apporter une contribution significative et qualitative au développement économique, social et culturel du Québec»⁷. Ces visées sont clairement dégagées. Elles requièrent que l'université, compte tenu assurément des exigences de liberté, d'universalisme et de distance critique qui la caractérisent, s'enracine dans les réalités de la société à laquelle elle appartient et s'ouvre au service de l'ensemble des citoyens.

Pourtant selon les témoignages recueillis par la Commission de l'enseignement supérieur au cours des cinq tables-rondes qu'elle a tenues sur le sujet dans diverses régions, l'université nourrit des relations privilégiées avec des secteurs particuliers de la population, anime une culture et des activités qui ne correspondent pas aux besoins et aux préoccupations du plus grand nombre des citoyens. Ou bien ces perceptions s'avèrent justes et les universitaires consentent à recevoir les interpellations qui leur sont adressées en revoyant critiquement la fonction de l'université dans la société; ou bien ces perceptions sont erronées et les universitaires doivent mieux faire voir les services que rend effectivement l'université à l'ensemble de la société. Dans l'un ou l'autre cas, sans doute même dans les deux cas à la fois, l'université pourra de moins en moins désormais se comporter comme si l'indépendance nécessaire à sa mission s'étendait à tous égards à ses liens avec la société.

6. *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements*, Québec, février 1973, cahier II, p. 6-7.

7. *Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités* dans *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal, 1973, p. 38.

II. TRAITS DES RELATIONS DE L'UNIVERSITÉ ET DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Au vrai, il faut reconnaître que les universités déjà se questionnent sur leur insertion sociale et sur leur contribution aux problèmes de la société. Des efforts ont été entrepris, des expériences et des recherches se poursuivent.

Par exemple, les structures d'accueil ont été réaménagées, les programmes d'étude se sont diversifiés et assouplis, des services se sont institués. L'essentiel reste à venir. Ce sont les attitudes mêmes qu'il faut encore atteindre, ce sont les conceptions mêmes de la recherche, de l'enseignement et du service à la collectivité qu'il faut toucher. Des interrogations se posent, des orientations se dessinent.

Points d'interrogation

Service à la collectivité

Traditionnellement, l'institution universitaire poursuit les objectifs généraux de création et de diffusion du haut savoir: voilà déjà une forme éminente de service à la collectivité. N'est-il pas devenu nécessaire cependant de reconsidérer la manière dont l'université s'acquitte de ces tâches dans la perspective d'un service à toutes les couches sociales? Adjoindre un volet dit de «service à la collectivité» à ceux de la recherche et de l'enseignement laissés en quelque sorte indemnes peut demeurer un expédient qui n'évacue pas la question. L'exercice des tâches premières de l'université doit lui-même devenir objet d'examen.

Diffusion du savoir

La connaissance, c'est le pouvoir. Qu'il s'agisse d'identifier des besoins ou de satisfaire des aspirations, d'améliorer la qualité de l'environnement ou de faire valoir un point de vue auprès du pouvoir politique, ceux qui maîtrisent plus de connaissances ont plus de chances d'atteindre leurs objectifs. Chacun se rend compte que ce pouvoir envahit aujourd'hui toutes les sphères de la vie individuelle et collective: mass-média, technologie, loisirs... L'acquisition et la maîtrise des connaissances sont devenues le moyen indispensable non seulement de comprendre notre environnement, mais aussi, pour tous les secteurs de la population, de promouvoir et de défendre des droits et des intérêts. Il y a lieu dès lors de se demander comment l'université diffuse les connaissances qu'elle possède et qu'elle crée, dans quel langage elle le fait, à quelle proportion et à quels secteurs de la population profitent ainsi ses ressources?

Liens avec les préoccupations sociales

Dans ses modes de travail, dans son langage, dans ses structures, l'université forme un monde à part. Selon certains, elle constitue un univers culturel étranger à la vie concrète et aux préoccupations

essentielles de la majorité des citoyens. Comment les universitaires font-ils le lien entre, d'une part, leur enseignement et leur recherche et, d'autre part, le monde des affaires, les milieux populaires, les milieux scolaires...? Il faut constater que, trop souvent, l'activité universitaire se fait en vase clos, en fonction de la logique interne du développement de la science, dans un langage et des formulations non seulement très spécialisés, mais hermétiques. Les démarches sont-elles suffisamment reliées aux problèmes réels vécus par de larges secteurs de la société?

Liens avec les groupes sociaux

L'université entretient-elle des rapports suivis et constants avec l'ensemble des principaux secteurs de la société? Les contacts réguliers et faciles avec les centres de production et de diffusion du haut savoir semblent le privilège quasi exclusif de certaines couches sociales. Où sont les liens de l'université? Aux corporations professionnelles, aux gouvernements, au monde de l'industrie, à ceux qui ont déjà une formation universitaire. Qu'en est-il des milieux agricoles, des milieux ouvriers, des groupes populaires? Allèguera-t-on que ces milieux ne sauraient profiter des ressources de l'université, que celle-ci ne saurait rien apprendre d'eux? Sauf en de rares cas, il semble que l'université n'est accessible qu'à une minorité qui dispose de ses portes d'entrée et maîtrise son langage.

Promotion individuelle et collective

Jusqu'ici, l'université s'est axée principalement sur la promotion individuelle: elle permet à des personnes d'acquérir des connaissances et des habiletés par lesquelles maintenir leur statut ou gravir les échelons de la hiérarchie sociale. On peut soutenir que l'ensemble de la société profite de la compétence des diplômés dans divers domaines. Toutefois ce n'est pas simplement en permettant à des individus d'améliorer leur position sociale qu'on favorise du même coup le changement des conditions de vie de l'ensemble des couches sociales moins favorisées. Celles-ci de surcroît se trouvent «siphonnées» au profit d'autres milieux où vont oeuvrer, une fois diplômés, les étudiants issus de chez elles, rares à revenir vers leur milieu d'origine⁸.

Problèmes et approches

Par rapport aux grands objectifs de développement scientifique qui sont les siens, l'université risque de s'appauvrir dans la mesure où elle limite ses recherches aux problématiques et aux questions déterminées par les gouvernements et l'industrie. Tout un champ de problèmes et d'approches peut alors lui rester méconnu, celui qui correspond aux

8. Jean-Claude LECLERC, dans le journal *L'UQAM*, 2 mai 1977, p. 2.

réalités des secteurs sociaux avec lesquels elle entretient peu de contacts. Par ailleurs, en se confinant aux façons de faire actuelles, l'université s'expose de deux côtés:

- au plan de son indépendance: de plus en plus, il se peut que ses activités et ses priorités soient déterminées par ceux qui lui attribuent des fonds et lui indiquent les champs de savoir à explorer;
- au plan de sa mission de service public: en ne rendant pas ses ressources accessibles et profitables à ceux qui, traditionnellement, ont eu peu de contacts avec elle et dont les problèmes pourtant appellent tout autant que d'autres recherche et action.

Présence sociale

De plus en plus, des universitaires interviennent publiquement sur les problèmes majeurs de notre société. Mais cette présence sociale est-elle le fait d'un nombre suffisant? En vertu de leur compétence et de leur capacité d'analyse, les universitaires ont une responsabilité très grande sur ce plan. L'utilisation technique ou sociale du savoir dont ils sont les créateurs, les promoteurs et les gardiens ne doit pas échapper à la critique constante et vigoureuse. Il est normal d'attendre des universitaires, individuellement et collectivement, qu'ils prennent position sur les lois, sur les droits des personnes, sur la protection de l'environnement, sur divers aspects d'éthique professionnelle... Si d'aucuns s'impliquent ouvertement, il ne s'agit guère de la majorité.

Flèches d'orientations

À ces points d'interrogation correspondent des flèches d'orientation. Elles montrent des voies nouvelles dans lesquelles observateurs et analystes pressent de s'engager: «L'université et les universitaires ne soupçonnent pas encore assez la force et le nombre de ceux qui, depuis une dizaine d'années, définissent pour eux et à leur place, les transformations qu'ils devront un jour ou l'autre subir»⁹.

L'université est de soi revêtue d'une mission à l'égard de toute la collectivité. Par la conservation, la création et la diffusion du savoir avancé, elle assume un service essentiel à la société. Ses diplômés dans divers secteurs peuvent susciter des progrès et des changements. Ainsi, de façon directe ou indirecte, l'activité universitaire se répercute sur la vie de tous les citoyens. Dans le contexte qui est le nôtre, il devient cependant nécessaire de donner une dimension nouvelle à ce service. Si, de tradition, l'université s'est axée, d'abord sur la promotion individuelle et le développement interne de la science, il importe que, tout en conservant ces préoccupations premières, elle s'ouvre davantage aux champs de la promotion collective, de la promotion culturelle, et aux problèmes qui

9. Michel PICHETTE, *L'université, pour qui? À propos de la mission de service à la collectivité de l'université*, Montréal 1977, p. 14.

touchent toutes les catégories de citoyens. Cette perspective fondamentale doit désormais s'imposer à l'université dans le choix des priorités, dans l'affectation des ressources, dans l'action des professeurs. Par quelles voies la mettre en oeuvre?

Modifier les attitudes

Ce n'est pas d'abord en multipliant les programmes d'études que l'université va, ipso facto, rendre de meilleurs services à la société et rejoindre davantage les secteurs de la population dont elle est jusqu'ici demeurée distante. Les réformes nécessaires sont autres que structurelles. Ce qu'il faut consentir à réviser, ce sont les approches, les attitudes, les conceptions de l'enseignement, de la recherche, la présence à la société. L'université doit s'ouvrir ici à de nouvelles réalités, à de nouvelles problématiques et à une plus grande variété de démarches.

Étendre l'accès des ressources

Il importe que les ressources humaines et matérielles de l'université deviennent davantage accessibles à l'ensemble des personnes et des groupes de la société. L'institution universitaire constitue un réservoir considérable de connaissances, de recherches et d'équipements indispensables à divers degrés, à tous les éléments de la population. Dans la mesure où l'acquisition et la maîtrise des savoirs et des techniques deviennent de plus en plus nécessaires pour reconnaître les situations, identifier les besoins, élaborer les solutions et les faire valoir, l'accès aux ressources éducatives devient primordial. Comment réaliser cette plus grande accessibilité? La réponse n'est pas facile. Il faut, pourtant, inventer de nouveaux moyens.

Renouveler les modes de diffusion du savoir

L'université doit développer et utiliser de nouveaux moyens de diffusion des connaissances. Précédemment, nous avons insisté sur le rôle capital du savoir dans la société actuelle. Il permet à chacun d'être plus autonome, d'analyser la socio-culture ambiante, de mieux agir sur l'environnement. Traditionnellement, l'université diffuse le savoir par l'enseignement et par les publications. Depuis quelques décennies s'ajoutent les colloques, les échanges de professeurs et d'étudiants et, de façon encore très réduite, l'usage de mass-média. Mais en définitive, l'université n'atteint encore qu'un faible pourcentage de la population. Pour élargir l'accès au savoir et permettre à tous ceux qui en ont besoin d'y recourir, de nouvelles avenues sont à explorer. L'université doit développer sa relation à des groupes nouveaux au sein de recherches et d'interventions de type inédit.

Prendre en compte les problèmes sociaux

Il est nécessaire que l'université maintienne un équilibre entre deux tendances: l'une qui veut la concentrer sur les besoins immédiats de la société, l'autre qui veut en faire un lieu indépendant de la société, dégagé des problèmes socio-culturels et économiques des citoyens. Cet équilibre requiert une extrême vigilance. Si la recherche du savoir constitue en soi un objectif essentiel, l'université doit en harmoniser le développement avec les exigences de la recherche d'une meilleure qualité de vie humaine, sociale, culturelle et économique. Au Québec, la question se pose de savoir si l'université consacre une part suffisante de ses ressources et de ses activités à des problèmes concrets touchant de larges secteurs ou l'ensemble de la population. Pourtant, ces problèmes peuvent prêter à des recherches fondamentales et contribuer à un enseignement de grande qualité. Mentionnons, par exemple, les modèles de développement urbain, la protection du consommateur, le chômage, le développement de la petite et moyenne entreprise, le logement, la qualité de l'alimentation, la place et le rôle des personnes âgées dans la société, les problèmes des parents, la situation des familles monoparentales... Le Conseil ne veut pas laisser entendre que l'université ne fait rien à l'égard de ces questions très vives. Il n'affirme pas non plus que l'université peut et doit régler elle-même les problèmes sociaux. Cependant, il estime qu'elle est en mesure d'apporter une contribution très importante aux études, aux analyses, à l'élaboration et, souvent, à la mise en oeuvre de solutions. Selon le Conseil, il est essentiel que les activités universitaires soient liées davantage aux problèmes majeurs de la société.

Servir la promotion collective

Adonnée surtout à des objectifs de promotion individuelle, l'université ne satisfait pas les besoins des catégories sociales et des organisations qui ont peu de rapport avec elle. Pour enrichir le rôle éducatif qu'elle doit et peut jouer dans la société, il importe que l'université devienne un agent de promotion collective. Cela veut dire qu'en plus de ses activités habituelles d'enseignement et de recherche, lesquelles peuvent être repensées, elle accepte de desservir les besoins des organismes où se regroupent les citoyens, surtout les «citoyens ordinaires», pour promouvoir leurs intérêts.

Participer aux débats publics

La présence de l'université et de ses membres dans les débats publics majeurs de notre société est trop faible, surtout lorsqu'il s'agit de fournir aux citoyens les moyens nécessaires à une prise de décision éclairée. Des questions comme celles de l'énergie nucléaire ou de l'avenir constitutionnel préoccupent aujourd'hui l'ensemble de la population. Les universitaires doivent non seulement apporter un éclairage essentiel à la réflexion collective, mais aussi critiquer les usages qui sont faits des

connaissances, fruit de leurs recherches. Ils doivent également se préoccuper de la diffusion de leurs travaux et de la manière dont ils sont compris.

Comment développer ces nouvelles formes de présence sociale? Un moyen peut être de créer au sein de chaque établissement, des mécanismes de jonction entre l'université et la société. Dotés d'un statut propre, ces mécanismes se maintiendraient en liaison, d'une part, avec toutes les composantes de l'université, d'autre part, avec les groupes et les associations de manière que l'université ne limite pas ses rapports aux milieux professionnels, aux milieux gouvernementaux et aux milieux des affaires, mais les élargisse aux milieux du travail, aux milieux d'action communautaire, aux milieux du troisième âge... Ces mécanismes de jonction auraient deux objectifs principaux:

- rendre plus accessibles les ressources de l'université aux personnes et aux groupes qui ont encore peu de contacts avec elle;
- aider les universitaires à établir des relations avec divers milieux, notamment, avec les milieux populaires.

Par ailleurs, il est opportun que l'université discerne des indicateurs qui lui permettent de reconnaître la fonction sociale qu'elle détient et d'évaluer de ce point de vue son action. Il ne s'agit pas de tomber sous la coupe du quantitatif ni du mesurable, mais de dégager certains critères. Il importe de savoir de façon plus complète et mieux fondée si l'université, aujourd'hui et demain, répond aux besoins de toute la population. En cours de route, cette opération impliquera sans doute des prises de position au plan idéologique, de façon implicite ou explicite. On doit se rappeler cependant que, de toute façon, l'université remplit une fonction sociale et que la fonction critique est inscrite au cœur de sa mission.

L'université bénéficiera en retour de ses contacts élargis. Elle pourra mieux échapper aux pressions qui tendent à l'aligner sur les besoins étroitement économiques et sur la logique des grandes organisations. Il se présente là un danger qui peut conduire à l'atrophie de la fonction critique et à une limitation indue des champs d'exploration du savoir. En s'ouvrant plus complètement aux diverses couches de la société, l'université gagnera en crédibilité, renouvellera ses problématiques, enracinera davantage son enseignement dans les réalités du milieu qui lui donne vie.

III. L'UNIVERSITÉ ET LES MILIEUX POPULAIRES

Une fois rappelée la fonction générale et esquissée la fonction sociale de l'université, le Conseil propose un gros plan sur les rapports de l'université et des milieux populaires. « Cette couche sociale large, selon Michel Pichette, englobe des individus et des pratiques sociales

caractérisées par diverses formes d'inégalités devant l'organisation économique, devant les structures de contrôle et de décision, (elle est souvent non ou sous-représentée) politiquement et en situation d'inaccessibilité à l'égard de productions scientifiques et techniques»¹⁰. Si la dimension économique importe, elle n'est pas seule ici caractéristique. Intervient un état de dépendance et d'impuissance relatives face aux pouvoirs économiques, politiques et culturels, face au savoir scientifique et technique. Dans une étude sur les secteurs défavorisés du Québec, il est noté que «le domaine socio-culturel est apparu aussi fondamental que l'aspect socio-économique pour permettre à tous les individus de se développer (...) L'économie de subsistance ayant laissé la place à une économie de développement accéléré, les problèmes de pauvreté ne sont plus uniquement des problèmes de privation de biens matériels indispensables. On parle maintenant de privation de biens culturels indispensables (instruction, loisirs, média d'information, arts, associations, communauté culturelle...) aux individus et aux groupes pour leur permettre de se développer sainement, d'avoir un certain contrôle sur les institutions sociales, économiques, politiques et culturelles de la société»¹¹.

Comment donc se situent à cet égard les universités? Que faut-il préconiser?

Des tentatives
heureuses
mais marginales

La préoccupation des rapports de l'université avec les milieux populaires grandit. Elle se manifeste dans des études¹². Elle se traduit aussi dans des expériences nouvelles, comme celles que la Commission de l'enseignement supérieur a pu relever au cours de ses observations.

10. *L'université, pour qui?*, p. 103.

11. Ministère de l'Éducation. Direction des politiques et plans, *Les secteurs défavorisés du Québec*, avril 1977, p. 79.

12. Voir par exemple BÉLANGER, Paul et DAOUST, Gaétan, *L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*. Étude commanditée par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec et par le Conseil des universités du Québec, Montréal 1974; BRUNET, Roland, *Une école sans diplômes: pour une éducation permanente*, Montréal, 1976; DAOUST, Gaétan, *L'éducation permanente et l'université québécoise. À la recherche de stratégies*, Montréal, 1975; DULUDE, Yves, GLADU, Pierre, ROUTHIER, Robert, LIZÉE, Michel, *La mission de «service à la collectivité»*, Document de travail préparé à l'intention du Conseil des Universités du Québec, avril 1977; FERNANDEZ, Julio, *L'université et les milieux populaires: perceptions et attentes*, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, septembre 1975; LAFLEUR, Guy, *La promotion culturelle collective des classes défavorisées*, I.C.E.A., 2e édition, Montréal, mai 1975; LIZÉE, Michel, *L'université face à la formation syndicale*, Rapport de recherche soumis à l'UQAM, Montréal, mars 1973; LIZÉE, Michel, *L'université face à la formation syndicale. Contenu et hypothèses de financement*, Service de l'éducation permanente, UQAM, janvier 1974; En collaboration, *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal, 1973; PICHETTE, Michel, *L'université, pour qui? À propos de la mission de service à la collectivité de l'université*, Montréal, 1977; ROUTHIER, Robert, *Le partage des ressources financières au niveau de l'enseignement supérieur et les conséquences pour l'avenir de l'éducation permanente. Le point de vue des services à la collectivité*, Document présenté au colloque de l'ACDEAULF, septembre 1977; VALOIS, Jocelyne et PAQUET, Pierre, *Les groupes populaires dans la structure du pouvoir*, Rapport présenté au Conseil des Affaires sociales et de la famille, août 1974.

- À l'Université de Montréal, une équipe de la Faculté de l'éducation permanente travaille au développement d'un secteur de recherches et d'interventions auprès de groupes de personnes âgées. Elle analyse situation et besoins, elle organise des cours de préparation à la retraite, offre support et assistance à des groupes et à des organismes du troisième âge.
- À l'École d'architecture de l'Université de Montréal, divers types d'activités permettent aux étudiants et aux professeurs, dans le cadre des programmes d'études, de travailler dans la perspective de problèmes sociaux, notamment ceux des milieux populaires. Ainsi, le lien entre la théorie et la pratique peut être constant à l'occasion de travaux sur des questions comme la rénovation urbaine, la sauvegarde du patrimoine, les coopératives d'habitation.
- À l'Université du Québec à Rimouski, un Groupe de recherche interdisciplinaire en développement de l'Est du Québec (GRIDEQ) a été mis sur pied en 1974. Ses objectifs sont d'analyser les problèmes des régions périphériques, notamment de l'Est du Québec, de diffuser le résultat de ces recherches au sein de la population régionale et dans le réseau universitaire québécois, de conseiller les organismes ou groupements du milieu régional dans l'élaboration de recherches scientifiques liées à leurs besoins propres.
- À l'Université du Québec à Montréal, le Service de l'éducation permanente met en oeuvre le protocole intervenu en janvier 1976 entre l'UQAM, la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ). Des activités de formation sont organisées, des recherches sont entreprises sur des sujets comme les congés-éducation, le transport au Québec, la rémunération au rendement.
- L'Université Bishop a créé un service de consultation pour les petites et moyennes entreprises. Des professeurs et des étudiants prennent contact avec des problèmes concrets en collaborant avec des hommes d'affaires.
- Au Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois, un Service à la collectivité a été mis en place également. Au cours de 1976-1977, il a organisé diverses activités sur l'analyse transactionnelle, sur les petites et moyennes entreprises, sur les loisirs d'été des enfants inadaptés, sur la communication parents-enfants, sur l'identification et l'analyse des besoins, sur les services aux personnes âgées.
- À l'Université Laval, depuis plus de sept ans, la Faculté de foresterie, par l'entremise du Fonds de recherches forestières, s'est impliquée aux côtés de la population regroupée dans les Opérations Dignité, puis dans les Sociétés d'aménagement, dans une expérience de caractère unique: l'aménagement de la forêt privée sur le vaste territoire couvert par les deux unités de Matane - Matapédia et de Rimouski - Témiscouata.

- À l'Université de Sherbrooke, le programme des études médicales prédoctorales a pour objectif ultime l'amélioration de la santé de la population. L'enseignement favorise chez l'étudiant une prise de conscience des aspects sociaux et économiques de la médecine compte tenu des besoins et des ressources de la communauté. Des cours et des stages permettent de visiter des milieux et d'analyser des situations avec des techniques différentes de celles de la médecine conventionnelle.

Si heureuses et inventives que s'avèrent de telles expériences, elles demeurent encore trop rares, épisodiques et marginales. Elles ne reçoivent que peu d'attention, peu de ressources, peu de collaboration de l'ensemble de l'université. Leur retombées n'atteignent pas la recherche et l'enseignement ordinaire. La promotion individuelle accapare l'université encore trop peu soucieuse de contribuer à l'amélioration des conditions collectives et à l'accroissement de l'autonomie des classes défavorisées.

Accès difficile de l'université

Si l'université sort difficilement d'elle-même vers les milieux populaires, accueille-t-elle plus aisément ceux qui pourraient venir vers elle? Certaines couches de la population n'ont toujours que faible accès à l'université. Cet accès se ferme même très tôt, dès l'école primaire et secondaire, aux enfants des classes ouvrières. Selon une étude récente, ces enfants se trouvent proportionnellement plus nombreux dans les voies dites allégées et régulières; plus est élevé le profil socio-économique, plus grande est la probabilité d'être classé dans la voie dite enrichie. Le tableau suivant montre la répartition des élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal selon quatre groupes déterminés par la combinaison des facteurs de l'occupation du père, de son niveau de scolarité et de son revenu: dans le premier groupe, le père est un ouvrier qui a sept ans de scolarité et gagne \$6 000,00 par an; dans le quatrième groupe, le père est un professionnel dont le revenu annuel est de \$20 000,00¹³.

	Allégé	Régulier	Enrichi
1er groupe	37,4%	26,5%	18,0%
2e groupe	23,7%	26,5%	25,7%
3e groupe	22,1%	21,8%	27,9%
4e groupe	16,8%	25,2%	28,4%

Sans doute, l'éducation aux niveaux primaire, secondaire, collégial n'est pas du ressort de l'université qui ne fait qu'accueillir ceux qui finalement se présentent à elle. Mais la formation des maîtres relève de l'université et par là, du moins, sa responsabilité est fortement engagée.

13. CRESPO, Manuel et MICHELANA, Justo, *La relation entre les structures académiques et l'adaptation scolaire* (à paraître), cité dans M. Pichette, *L'Université, pour qui?*, pp. 49-50.

En ce qui touche les adultes, selon G. Daoust et P. Bélanger,

«les universités québécoises exercent indéniablement une fonction réelle de promotion professionnelle au sein de la classe moyenne, plus précisément auprès des techniciens, para-professionnels, vendeurs et employés de bureau. Cependant, la situation est bien différente en ce qui regarde la classe ouvrière. Ce large groupe social est pratiquement absent des activités de formation professionnelle dans les universités. Il faut noter encore que ni le secteur des sciences appliquées, où précisément la plupart des rares travailleurs sont inscrits, ni les autres grandes écoles professionnelles universitaires ne sont effectivement ouverts aux étudiants adultes»¹⁴.

Les problèmes pourtant se pressent. «Les universitaires trônent sur des abîmes de misère et d'exploitation dont ils ne sont pas conscients»¹⁵. Qu'on pense ici aux questions de logement, de sécurité financière, d'alimentation, de transport, de santé, de relations familiales, de délinquance. Les ressources de l'université servent-elles assez à la solution de ces problèmes? Des travaux de recherche purtent-ils sur de nouveaux savoirs et de nouvelles techniques reliés à ces problèmes?

Des objections ne manquent pas d'être soulevées. Mais elles ne sont guère insurmontables.

- *Il faut préserver la neutralité et la distance critique nécessaire à l'université*». Mais prétendre ne pas s'engager est déjà s'engager. L'université, d'une manière ou d'une autre, exerce de fait une fonction sociale. Quant à sa fonction critique, elle se trouvera renforcée par l'ouverture aux milieux populaires.

- *«L'université ne doit pas envoyer ses étudiants et ses professeurs dans les rues»*. Il ne s'agit pas de transformer les milieux en laboratoires, ni d'entraîner l'université dans un rôle d'animation sociale. L'objectif est d'introduire des échanges et de rendre accessibles les ressources universitaires.

- *«Ces expériences peuvent se faire avec les ressources d'autres niveaux scolaires»*. Il importe effectivement de déterminer l'apport spécifique de l'université; mais celui-ci ne demeure pas moins nécessaire. Une concertation régionale, peut-être à l'initiative de l'université, permettra de conjuguer sciemment ses ressources éducatives avec celles des collèges, des commissions scolaires, des média, des organismes et associations.

- *«L'université n'a pas les ressources financières»*. Bien que fondée, cette objection est facile. Rien de ce qui est nouveau ne dispose

14. *L'Université dans une société éducative*, Montréal, 1974, p. 80.

15. Jean-Claude LECLERC, dans le journal *L'UQAM*, 2 mai 1977.

d'emblée, dès le départ, des ressources nécessaires; on finit par les trouver.

– «*Le projet est souhaitable mais utopique*». Rappelons que plusieurs expériences, a priori utopiques, se sont réalisées excellemment. Elles constituent déjà des prémices.

– «*Les citoyens des milieux populaires ne veulent pas ces contacts avec l'université*». C'est l'image que donne l'université qui les en éloigne d'abord. Il faut rompre avec ces habitudes par des démarches nouvelles résolues et concrètes.

Voies et moyens

Des flèches d'orientation, nous l'avons vu précédemment en citant quelques expériences, pointent déjà vers de nouvelles voies où l'université est pressée de s'engager. Sans reprendre ce qui a été dit du développement de la fonction sociale de l'université, soulignons certains points de son application au cas des milieux populaires.

Des changements d'attitudes, disions-nous, sont nécessaires. Ainsi, en étendant ses relations avec les milieux populaires, l'université doit se garder de vouloir imposer, plus ou moins subtilement, les valeurs, la culture, les points de vue qu'elle véhicule. La perspective à développer est celle d'une collaboration, d'un support à des personnes et des groupes qui peuvent recevoir de l'université, mais aussi lui donner. L'expérience indique que les universitaires qui sont mieux acceptés des milieux populaires sont ceux qui s'y présentent sans idée préconçue et sans thèse à défendre.

Le souci du service aux milieux populaires entraînera par ailleurs l'université à saisir les besoins non seulement de personnes qu'elle accueille individuellement, mais également de groupes, d'organismes, de milieux dont elle entendra les requêtes. C'est le sens de la promotion collective de viser l'auto-détermination des milieux, la prise en charge par eux-mêmes de leurs intérêts économiques, politiques, culturels.

Un troisième point où doit réagir l'université pour s'ouvrir aux milieux populaires est le cadre rigide de l'enseignement crédité. Le crédit est l'unité à laquelle est réductible toute activité tant des étudiants que des professeurs et dont dépend la répartition tant des tâches que des ressources. Sans doute, la notion ou la norme de crédit s'applique-t-elle diversement déjà à l'enseignement et à la recherche; mais elle tend à s'imposer par ailleurs avec le même rigidité dans l'enseignement régulier et dans le service à la collectivité.

– Les citoyens ordinaires ont des besoins d'éducation qui débordent le cadre traditionnel de l'enseignement crédité. En travaillant à la promotion culturelle de l'ensemble des citoyens, l'université est invitée à faire des connaissances et des méthodes un bien public accessible à tous, qui ne soit pas l'apanage exclusif des spécialistes et des élites. Les activités

conçues dans ce but ne peuvent obéir au modèle de l'enseignement jusqu'ici dispensé.

- Les critères de définition des tâches et de promotion des professeurs doivent aussi tenir compte des objectifs et des exigences de service à la collectivité. Ils semblent devoir être reconsidérés si l'université veut développer la collaboration des professeurs avec les milieux.
- Le présent mode de financement de l'université ne favorise guère le développement du service à la collectivité qui touche les milieux populaires. Les fonds sont attribués aux enseignements crédités et à la recherche selon des normes qui laissent peu de marges aux établissements. Sur ce point, les responsabilités sont partagées entre le Gouvernement et les universités. Il appartient au Gouvernement de reconnaître la nouvelle dimension que doit prendre le service à la collectivité. Cependant, les universités ne peuvent se contenter d'attendre des crédits supplémentaires. Dans la définition de leurs priorités, elles peuvent malgré tout commencer de consacrer des ressources à des activités qui touchent particulièrement les milieux populaires. La solution n'est pas uniquement dans de nouveaux crédits.

Enfin, c'est dans ses activités actuelles elles-mêmes que l'université peut sans tarder inscrire le souci de service aux milieux défavorisés de la société: que dans le choix de leurs sujets et de leurs applications, la recherche et l'enseignement soient rendus attentifs en particulier à ces milieux; que la dimension sociale de la formation scientifique ou professionnelle soit dégagée et promue. C'est à ce dernier point que le Conseil va maintenant s'arrêter.

IV. LA FORMATION SOCIALE DES ÉTUDIANTS

D'emblée, la formation universitaire donnée à l'étudiant vise à en faire un spécialiste possédant les connaissances et les habiletés requises dans un domaine particulier. Par formation sociale de l'étudiant, il faut entendre une formation qui, tout en conservant la préoccupation de la poursuite de l'excellence dans un champ du savoir ou du savoir-faire, lui apporte une nouvelle dimension en l'ouvrant aux réalités de la société ambiante. C'est vouloir sensibiliser l'étudiant aux implications et aux conséquences sociales des activités qu'il aura à exercer dans son champ de compétence; c'est le préparer à les mesurer et à agir sur elles.

Prenons trois exemples:

- la formation sociale de futur médecin visera à ce que son activité professionnelle ne soit pas axée seulement sur la guérison des patients, mais aussi sur la promotion de la santé, sur l'analyse des causes sociales de la maladie (conditions de logement ou de travail, facteurs culturels...) et sur les conséquences des modalités de la pratique médicale;

– le futur ingénieur sera amené à s'interroger sur l'impact des diverses formes de technologie ou de développement industriel sur l'environnement global;

– le futur enseignant sera rendu plus attentif aux problèmes sociaux qui font partie de l'expérience quotidienne de beaucoup d'élèves et qui conditionnent leur apprentissage et leur développement.

Viser la formation sociale de l'étudiant implique alors qu'on déborde le champ limité des spécialités et que toute la démarche d'apprentissage soit traversée d'une préoccupation de l'homme, à la recherche d'une plus grande qualité de vie dans un contexte économique, social et culturel global.

Interrogations
sur la situation
présente

Qu'en est-il présentement de la formation sociale des étudiants à l'université? Des interrogations se posent.

Modèle professionnel

Les principaux attributs du modèle professionnel en vigueur à l'université sont les suivants: formation intellectuelle prolongée, savoir spécialisé, contrôle de la compétence par les pairs, idéal de service. Si ce modèle permet de former des personnes de hautes capacités spécialisées, peut-on dire par ailleurs qu'il favorise l'ouverture aux questions de l'homme et en particulier aux problèmes sociaux?

Il semble du moins ne favoriser beaucoup ni les solidarités, ni l'esprit critique. En privilégiant la promotion individuelle, l'université contribue au développement de l'individualisme plutôt qu'au renforcement des solidarités. Où, dans l'enseignement universitaire, met-on l'accent sur les enjeux collectifs et sur les responsabilités des groupes?

Par ailleurs, peut-on considérer que l'enseignement universitaire actuel suscite l'esprit critique et le souci de renouveler les techniques, les approches ou les pratiques sociales? En médecine, en droit ou en génie, l'enseignement amène-t-il le futur diplômé à s'interroger sur les conséquences et la valeur de l'activité qu'il exercera? Il est à craindre que ne se cultivent plutôt le conformisme et une tranquille assurance dans la maîtrise d'une compétence et d'une pratique professionnelle dont maints aspects pourtant sont de plus en plus remis en question.

Liens de l'enseignement avec la société

Le monde de l'enseignement et de la recherche universitaires entretient-il avec l'ensemble de la société des relations qui permettent de bien ancrer ses activités dans le réel? Une valorisation exagérée du savoir livresque et abstrait, l'étude théorique au détriment de l'étude du réel même, des recherches axées sur la logique interne de la science, ne peuvent pas

contribuer beaucoup de façon directe à la formation sociale de l'étudiant. Par ses démarches, mais aussi par l'exemption dont elle jouit en quelque sorte de rendre des comptes à la société, l'université n'en est-elle pas coupée?

Les programmes d'études n'accordent guère de place à la formation sociale. L'un ou l'autre cours peut bien y figurer à cette fin, d'ailleurs exceptionnellement. Ce qui importe davantage, c'est l'absence des dimensions sociales dans la conception même des programmes et des démarches d'apprentissage. Le cloisonnement des disciplines, des approches, des problématiques entretient de surcroît cette carence.

Chez les professeurs, les critères d'engagement découragent plutôt les praticiens, que leur expérience rapproche des réalités sociales. Dans la sélection des professeurs, ce sont les diplômes, couronnant les plus souvent des études théoriques qui sont d'abord valorisés.

Dans l'évaluation des tâches, les exigences d'un enseignement lié à des expériences concrètes dans le milieu ne sont pas toujours appréciées adéquatement. Au moment de la promotion, le nombre et la qualité des publications, en l'occurrence des productions imprimées, le plus souvent théoriques et d'accès bien circonscrit, jouent un rôle prépondérant. Tout cela se répercute sur la formation offerte à l'étudiant.

Des efforts sont faits pour le développement de la pédagogie à l'université. De nombreux services de pédagogie se sont créés depuis quelques années, mais on ne peut dire que les pratiques d'enseignement font l'objet d'une réflexion qui engage la majorité des professeurs.

Il s'agit pourtant là d'une question majeure. Les approches pédagogiques ne sont pas neutres relativement à la formation sociale de l'étudiant.

Objectifs et moyens

Qu'est-il raisonnable pourtant d'attendre de l'université? On peut attendre «que la formation universitaire soit conçue d'une manière telle qu'elle suscite chez les étudiants la prise de conscience des dimensions sociales du travail professionnel et qu'elle favorise la communication entre les professions et les para-professions»¹⁶.

Il apparaît nécessaire que les objectifs suivants soient au nombre de ceux de l'enseignement supérieur:

- que l'étudiant déborde les limites du champ du savoir dans lequel il se spécialise et qu'il élargisse ses perspectives;
- que l'étudiant soit capable de situer son champ spécifique de savoir et d'action dans un contexte socio-économique et culturel global;

16. G. DAOUST et P. BÉLANGER, *L'Université dans une société éducative*, p. 209.

- que l'étudiant développe des attitudes constructives face aux changements nécessaires, soit capable de comprendre des points de vue variés et de communiquer son savoir;
- que les groupes de spécialistes, collectivement, soient soucieux des implications de leurs activités et possèdent une conscience sociale en tant que groupe particulier.

En cela, il ne faut pas confondre formation générale et formation sociale, bien que l'une complète et appuie l'autre: la perspective ne se réduit pas aux catégories de spécialiste et de généraliste.

Des mesures sont à explorer. Avant tout cependant, c'est la mentalité, les valeurs, la culture et les attitudes que l'étudiant rencontre et intègre qui sont susceptibles de favoriser chez lui une ouverture et des comportements qui se traduisent au plan social. Si les cours suivis peuvent contribuer à la formation sociale, il n'en reste pas moins qu'ils s'insèrent dans un contexte global. Il importe donc que tous les membres de l'université soient conscients de leur rôle social, le critiquent et le traduisent dans des façons de faire de mieux en mieux adaptées aux exigences d'une plus grande qualité de vie de l'ensemble des citoyens.

Il faut aussi que l'université s'interroge sur certaines choses fondamentales comme l'organisation actuelle du savoir, sa fragmentation et son cloisonnement, la conception des programmes d'étude, les relations entre la théorie et la pratique, la façon dont est vécu le processus d'apprentissage. Aussi l'évidence de la nécessité d'une plus grande intégration des savoirs s'impose de plus en plus. La solution des problèmes complexes auxquels nous faisons face, comme la protection de l'environnement ou le développement urbain pose des exigences telles qu'il n'est plus possible de s'en tenir aux perspectives d'une discipline ou d'un champ du savoir. Dans la formation des étudiants, cela doit se faire sentir au plan d'une meilleure formation sociale, notamment. À cette fin, il faut souhaiter un meilleur usage de toutes les ressources éducatives dont dispose la société, une confrontation plus régulière et plus systématique de la théorie et de la pratique. Il est essentiel que professeurs et étudiants travaillent à des projets qui portent sur des problèmes sociaux concrets. Ainsi, on arrivera à une meilleure intégration de l'étude et de la pratique, à une meilleure saisie du réel. Les expériences de l'École d'architecture de l'Université de Montréal et du Fonds de recherches forestières de l'Université Laval, par exemple, sont éclairantes à cet égard.

Au-delà des vœux et des intentions, il est nécessaire de créer un cadre incitatif pour que l'enseignement et la recherche soient plus étroitement liés aux réalités sociales. Les mesures adoptées peuvent être de divers ordres: financer en priorité certains types de projets; considérer davantage pour la promotion des professeurs certains engagements avec des groupes; accepter dans le cadre de programmes d'études certaines activités des étudiants lorsqu'elles sont pertinentes. Par ailleurs, il est souhaitable que se multiplient les approches pluridisciplinaires, inter-

disciplinaires et transdisciplinaires¹⁷. Il est essentiel de centrer davantage les études sur les problèmes réels, selon toute leur complexité, sans se confiner aux champs étroits et fortement découpés des disciplines.

L'objectif d'une meilleure formation sociale nécessite que l'université exerce pleinement sa fonction critique et que l'étudiant développe lui-même des attitudes critiques. Le conformisme n'est certes pas le gage d'une haute contribution sociale du futur diplômé. Le développement d'une capacité critique positive et constructive favorisera aussi, au-delà de l'éthique individuelle, une dimension de conscience et d'éthique collective. Le sens de la responsabilité collective, chez ceux qui oeuvrent dans un même domaine, est devenu fort important.

La recherche d'une meilleure pédagogie à l'université, davantage ancrée dans les problèmes vécus par la société, s'avère aussi nécessaire. Un renouvellement des approches et des méthodes peut être un facteur important d'une meilleure formation sociale. Problématiques, méthodes, instruments ne sont pas neutres par rapport à des objectifs de formation sociale.

Une certaine proportion des professeurs étant déjà sensibilisée aux retombées sociales de la science et de la technologie, il pourrait être fort profitable de favoriser leur insertion dans la démarche d'apprentissage d'étudiants inscrits dans des secteurs où on est peu préoccupé de ces questions. Une dynamique intéressante pourrait alors d'instaurer.

Enfin, parmi ces pistes, soulignons de nouveau ici l'importance de la formation des maîtres de tout le système scolaire dont est chargée l'université. Si les futurs maîtres, en effet, sont eux-mêmes éveillés aux réalités sociales et aux responsabilités qu'elles supposent chez chacun, tous ceux qui passent par les écoles seront susceptibles d'y être davantage sensibilisés.

CONCLUSION

Dans le contexte actuel où l'université est remise en question, sa fonction sociale apparaît particulièrement importante et significative. Si, d'une part, de larges secteurs de la population considèrent que l'université leur est étrangère et inaccessible et que, d'autre part, les étudiants sont formés dans des perspectives trop spécialisées et individualistes, il ne faut pas se surprendre que la confiance en l'université se soit refroidie.

Les universitaires sont donc invités à poursuivre une réflexion vigoureuse sur l'exercice de leur mission. En fait, il s'agit là d'une tâche qui fait partie de la définition même de leur travail. Il nous semble que l'urgence n'a jamais été aussi grande, cependant, de faire en sorte que

17. Pour une définition de ces termes, voir *L'Université québécoise du proche avenir*, p. 17.

l'activité universitaire soit au contact et au service de l'ensemble de la société. Des relations renouvelées avec les milieux populaires et une meilleure formation sociale des étudiants offrent des voies pressantes d'engagement dans ce sens.

6. L'ÉDUCATION DES ADULTES

Après avoir posé l'an dernier quelques jalons pour la politique d'ensemble largement et maintes fois réclamée¹, la Commission de l'éducation des adultes a mené de nouveau, au cours de rencontres, d'interviews et de visites, une revue de situation dont le Conseil reçoit ici le rapport. Des *progrès* peuvent être signalés. Mais il reste bien des *clientèles non atteintes* et des *besoins non satisfaits*. Des *remèdes* et des voies de solution se présentent. L'état de l'éducation des adultes se développera ainsi en quatre parties.

I. PROGRÈS EN ÉDUCATION DES ADULTES

Le développement du secteur de l'éducation des adultes est de plus en plus important, non seulement en raison des populations qui s'y intéressent ou des dépenses publiques et privées qui y sont affectées, mais peut-être davantage par le fait qu'on la considère aussi comme un service normal qu'une société évoluée doit se donner, au même titre que les services de santé. Cette expansion s'accompagne fort heureusement, ici et là, de la recherche et de l'expérimentation de pratiques nouvelles qui visent à donner à l'éducation des adultes son caractère propre.

Développement de l'éducation des adultes

Il y a déjà plus d'un an, soit en février 1977, le ministère de l'Éducation a souligné l'inscription du millionième candidat à l'éducation des adultes depuis 1969, dans les commissions scolaires et les cégeps. Le directeur général de l'éducation des adultes mentionnait à cette occasion que «dans l'espace de six années, 25% de la population adulte au Québec a pu bénéficier, d'une façon ou d'une autre, d'activités éducatives conçues pour elle». Parmi ce million, «36% ont suivi des cours de formation générale, 23% se sont inscrits à des cours de formation professionnelle tandis que 41% ont été intéressés à poursuivre des activités d'éducation populaire. Ces cours ont été suivis soit à plein temps (22%), soit à temps partiel (78%)»².

La mise en place du réseau des commissions scolaires régionales a facilité l'implantation de services éducatifs à l'intention des adultes. Proches de la population, ces services se sont rapidement mis à son écoute et ont organisé des activités pour répondre aux demandes de plus en plus pressantes de scolarisation. Quelque temps plus tard, soit à partir de la fondation des premiers cégeps en 1967, le réseau des collèges a institué à son tour des services à l'intention des adultes. Quant aux universités, elles avaient déjà entrouvert la porte par leurs services d'extension de l'enseignement mais sous la pression des besoins manifestés, elles ont

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, *Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes*, Service de la reprographie, Éditeur officiel du Québec, octobre 1977, 32 p.

2. *Infarmeq* 16 (avril 1977) 3.

tenté de s'adapter mieux aux nouvelles demandes et les adultes y sont devenus de plus en plus nombreux.

Outre les activités de scolarisation, dégagé des contraintes habituelles qui les entourent, un secteur dit d'éducation populaire a permis de répondre à certains besoins de développement des personnes et des collectivités. Les établissements d'enseignement ont manifesté un net souci d'ouvrir à la population leurs ressources humaines et matérielles. Cependant, il est apparu aussi que, à côté des structures officielles d'enseignement, les associations ou les groupes pouvaient identifier des besoins particuliers, soit pour leurs membres soit pour des parties de la population, et que les réponses aux besoins devaient être le résultat d'une démarche collective entreprise au sein de ces organisations. Ainsi regroupés dans des organismes autonomes issus de leurs milieux de vie et qui collent à leur réalité, les adultes ont particulièrement besoins d'activités d'animation et de formation sociales que, par leurs seuls moyens, ils sont généralement incapables de se procurer. C'est pourquoi l'assistance de l'État, notamment en ressources financières, leur est particulièrement nécessaire, surtout pour leur permettre de s'équiper adéquatement, afin qu'ils soient mieux en mesure de poursuivre leurs objectifs et de varier leurs activités d'éducation et de formation. Comme le rappelait le ministre d'État au développement culturel, il y a quelques mois, «le système d'enseignement n'a pas le monopole de l'éducation. Il n'est qu'une des institutions ou un des réseaux d'institutions qui contribuent à l'éducation des citoyens, sans en avoir le monopole ni l'exclusivité»³

Innovations pédagogiques

Les besoins de scolarisation des débuts de l'éducation des adultes ont été satisfaits suivant les normes et les procédés qui avaient et continuent d'avoir cours dans le système d'enseignement des jeunes. Pour obtenir les années de scolarité et les diplômes dont ils avaient besoin, les adultes ont été obligés de se soumettre aux exigences des programmes tels qu'ils font partie des degrés traditionnels d'enseignement. Il y eut peu d'adaptation, à ce moment-là, si ce n'est du côté des règles d'équivalences, lesquelles malgré les apparences de libéralisation, ne faisaient que rendre justice aux adultes à qui on voulait bien reconnaître ce qu'ils possédaient déjà.

Assez tôt, toutefois, ici et là on s'est rendu compte qu'il était incongru de vouloir continuer à traiter les adultes comme des enfants, si l'on peut dire. Leurs besoins, leurs objectifs, leur rythme d'apprentissage demandent un autre traitement. Il y a des champs de formation qui sont mal servis si on leur applique les normes et les critères de l'enseignement dit régulier, comme par exemple, celui de l'éducation populaire. Bref, on s'est aperçu que l'éducation des adultes devait parvenir à inventer sa propre pratique. On était d'autant plus à l'aise pour s'affranchir du système traditionnel, que l'on n'était pas sans s'apercevoir que ce système ne donnait pas tous

3. Camille LAURIN, *L'éducation permanente. Projet de société*, texte de la conférence prononcée au congrès de l'ACDEAULF, au Centre d'arts Orford, en septembre 1977, Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française, p. 9.

les résultats qu'on attendait de lui dans son champ d'activité, et qu'au surplus, les adultes en venaient à demander bien d'autres choses que les matières officielles des programmes.

Diverses expériences ont été tentées qui, si elles n'ont pas toutes été retenues intégralement, ont quand même contribué à ébaucher une théorie de l'éducation des adultes. Mentionnons, en ce qui concerne le personnel de formation, l'opération Sésame (Sessions d'enseignement spécialisé pour adultes par le ministère de l'Éducation), pour une tentative de conscientisation, les émissions de Tévec au Saguenay-Lac-Saint-Jean, pour une théorie de déscolarisation, l'opération Départ (Montréal), pour l'enseignement à distance, le programme CHEM (Connaissance de l'homme et du milieu) de la Télé-université, Radio-Québec. Ajoutons les essais d'implantation de la formation sur mesure, de l'enseignement individualisé, la formation en industrie, Multi-media, Téléscrip. Signalons aussi les nombreuses expériences dans les régions, comme les opérations Dignité dans le Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie, le CRIPPE à Sherbrooke (Centre régional d'initiatives pour le progrès économique).

Participent aussi à la formation des adultes, pour ne mentionner que quelques groupements, les centrales ouvrières, l'UPA (Union des producteurs agricoles), les chambres de commerce, les organisations ethniques, les comités de quartier, le mouvement coopératif Desjardins, et en particulier chez les femmes, l'AFEAS (Association féminine d'éducation et d'action sociale) et les Cercles de fermières.

Cette énumération d'expériences et de groupements constitue un signe manifeste de la vitalité qui caractérise l'éducation des adultes, mais l'épanouissement serait encore plus marqué si les premières avaient eu le soutien nécessaire dans leur existence. Elles ont sans doute produit des résultats, mais à moyen terme elles ont aussi engendré des déceptions parce qu'elles n'ont pas été conduites jusqu'à leur terme logique.

II. CLIENTÈLES ENCORE NON ATTEINTES OU PEU ATTEINTES

La brève revue que nous venons de faire de l'expansion et des réalisations de l'éducation des adultes ne laisse personne indifférent. C'est bien plutôt avec l'assurance que le mouvement peut et doit continuer que le Conseil, en prenant appui sur le témoignage de ses interlocuteurs, veut maintenant mettre en évidence ce qui reste à faire. De façon délibérée, et au risque de paraître trop négatif dans les remarques qui vont suivre le Conseil a choisi de circonscrire le champ de son investigation: les limites d'un rapport annuel en sont la cause. Les règles de préparation d'un tel rapport, en effet, sont fixées par les objectifs qui sont visés, c'est-à-dire montrer sous un éclairage direct quelques pans de la réalité. Ceux qui sont momentanément laissés dans l'ombre auront leur tour dans un prochain rapport.

**Les peu
ou non scolarisés**

Malgré les progrès dont on doit à juste titre être fier, il ne faut pas perdre de vue qu'il reste encore des segments de population qui ont des besoins à satisfaire, au chapitre de l'éducation, et qui ne parviennent pas à se faire entendre ou qui ne réussissent pas à formuler et faire accepter leurs aspirations. Il y a comme un cercle vicieux dans lequel sont enfermés ceux qui sont peu scolarisés ou qui ne le sont pas du tout. Dans la pratique, en effet, on agit comme s'il était plus rentable, pour une entreprise par exemple, qu'elle soit privée ou gouvernementale, de faire acquérir toujours plus de connaissance à ceux qui sont le plus élevés dans sa hiérarchie; de cette façon, ceux qui n'occupent pas une place importante à cause d'une scolarité inférieure, entretiennent peu d'espoir de promotion.

De plus, on observe qu'il arrive généralement que ceux qui ont une scolarité faible réussissent mal à s'organiser ou ne parviennent pas à se faire entendre. Même s'il n'entre pas dans nos intentions de remettre tout le monde sur les bancs de l'école, il n'en reste pas moins que, notre société étant ce qu'elle est, il existe des besoins de scolarisation qu'il faut satisfaire. Même si la valeur d'une personne est supérieure à l'évaluation qui est signifiée par le diplôme, il demeure quand même que celui-ci est encore le moyen le moins imparfait d'attester le degré de formation des individus. Il faut dire, toutefois, que l'idéalisation du diplôme subit actuellement des assauts assez nombreux.

D'après le recensement de 1971, il apparaît que 8,4% de la population adulte n'avaient pas à cette époque un niveau de scolarité dépassant quatre années, 33,9% possédaient une scolarité de cinq à huit années, et 23,0% présentaient une scolarité de neuf à dix années. Ces chiffres sont assez éloquents par eux-mêmes pour nous montrer les écarts qui peuvent exister dans notre société.

La scolarisation ne crée pas d'emplois, on en fait l'amère constatation actuellement, elle n'est pas non plus le remède infaillible aux problèmes vécus par des groupes sociaux. C'est pourquoi nous voulons la considérer plutôt comme un moyen de promotion personnelle que les individus devraient être libres d'utiliser suivant leurs goûts et leurs aptitudes. Si on a en vue l'avènement de plus en plus de justice sociale, il serait incongru de prôner la déscolarisation au moment où il y a quand même des milliers de personnes pour qui c'est un objectif d'ajouter des années de scolarité à celles qu'ils possèdent en petite quantité, afin que ne s'élargisse pas davantage le fossé qui les sépare de ceux qui sont bien pourvus sous ce rapport.

**Les peu
ou non organisés**

En principe, les services éducatifs offerts par les organismes d'enseignement sont accessibles à tout le monde. Encore, faut-il que les bénéficiaires éventuels soient capables de faire connaître leurs besoins et d'en discuter, particulièrement lorsqu'il s'agit de besoins communautaires.

Les individus qui font partie d'associations bien structurées, avec siège social permanent et services appropriés, sont généralement capables de s'organiser pour faire connaître leurs besoins. La difficulté n'est pas très grande, non plus, lorsque l'individu peut ajuster ses objectifs propres à ceux de programmes d'éducation déjà offerts dans les établissements.

Mais il reste tout le secteur non organisé, c'est-à-dire les groupes peu ou mal organisés, les populations qui vivent dans les régions éloignées des grands centres, les individus éparpillés et n'entretenant aucun lien entre eux, tels qu'on les trouve énumérés par l'UNESCO lorsqu'elle recommande que chaque État devrait «prendre des mesures en vue de promouvoir la participation aux programmes d'éducation des adultes et de développement communautaire des membres des groupes les plus défavorisés, ruraux ou urbains, sédentaires ou nomades, et en particulier les analphabètes, les jeunes n'ayant pu obtenir un niveau d'éducation générale suffisant ou une qualification, les travailleurs migrants et les réfugiés, les travailleurs privés d'emploi, les membres des minorités ethniques, les personnes atteintes d'un handicap physique ou mental, les personnes connaissant des difficultés d'adaptation sociale et les détenus»⁴.

À tous ceux-là, il est nécessaire que soient offerts les moyens qui les rendent capables de se faire entendre. Il faut leur assurer les services avec un minimum de permanence, pour les aider à détecter leurs besoins, chercher les remèdes, passer à l'action.

On doit tendre à satisfaire ces besoins en priorité, dans le milieu où ils apparaissent et avec les citoyens qui sont directement concernés par les problèmes auxquels il faut trouver une solution. Comme nous l'avons entendu au cours de nos entrevues: «Si on n'a pas un minimum de personnes formées capables d'intervenir et de travailler avec les gens du milieu pour les aider à s'organiser, et à structurer leur organisation en fonction d'une réponse à leurs besoins, assez souvent leurs réactions vont rester au niveau de la spontanéité et vont se diriger vers un cul-de-sac».

**Les groupes
mal structurés
ou laissés
pour compte**

Il est des secteurs d'activités qui, à cause de leur présence constante, à laquelle on est devenu habitué, et peut-être parce qu'ils ne font pas trop de bruit, semblent ne pas éprouver aucun besoin de formation. On croirait que les groupes qui forment ces secteurs n'ont qu'à se laisser glisser sur leur erre, sans déranger qui que ce soit et qu'ainsi tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Nous pouvons citer comme exemple, la petite et moyenne entreprise, que ce soit dans l'industrie ou que ce soit dans le commerce. Comme on nous l'a affirmé: «La plupart des propriétaires des petites entreprises sont des hommes d'affaires avec un tempérament tout à fait spécial, ce sont

4. *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, adoptée par la conférence générale de l'UNESCO, lors de sa 19e session à Nairobi (Kenya) en octobre-novembre 1976, 11.4 (d).

souvent des innovateurs, souvent des entrepreneurs, très peu souvent des gestionnaires». Et dans la pratique, la petite et moyenne entreprise ne dispose pas des moyens nécessaires, humains ou financiers, pour se permettre des activités de formation du personnel. Alors que la grande entreprise, à cause de la puissance de ses moyens, est capable de s'accorder des services qui lui soient propres ou elle peut facilement entretenir des relations avec les milieux de l'éducation.

Entre ces milieux de la petite et moyenne entreprise et le monde scolaire, il semble y avoir une cloison étanche. Les gens du commerce, plus particulièrement, se sentent rejetés ou ne se sentent pas acceptés par le système d'enseignement: celui-ci affiche une absence presque totale de préoccupations économiques, et il répond difficilement à leurs besoins.

Par ailleurs, il faudrait amener aussi la petite et moyenne entreprise à se sensibiliser aux besoins de perfectionnement de son personnel et à découvrir le rapport entre ce perfectionnement et l'amélioration de la performance du personnel.

Il y aurait donc lieu d'établir des échanges plus suivis entre les milieux d'enseignement et ceux que nous venons de mentionner. Ne serait-ce pas là une belle occasion pour le monde de l'enseignement de tenter de trouver d'autres réponses que scolaires aux demandes de la petite et moyenne entreprise?

D'autres groupes ressentent aussi des besoins de formation qui favoriseraient chez leurs membres une meilleure qualité de participation; nous voulons parler de groupes socio-économiques tels que les comités de quartier, les groupes de citoyens, les petites coopératives, les groupes ad hoc, les clubs 4-H, bref, ceux que l'on appelle sujets collectifs. Nous tenons à faire observer, cependant, que pour assurer une plus grande implication des membres dans la poursuite des objectifs de ces groupes, il serait de beaucoup préférable que ceux-ci développent leurs propres moyens de formation, grâce aux moyens que pourrait leur fournir le système d'enseignement, si possible. Il reste bien entendu que cette solution est souhaitable dans la mesure où ces sujets collectifs accordent à la formation de leurs propres membres une place importante dans la poursuite de leurs objectifs.

Les femmes Si on fait un portrait global de la présence des femmes dans le secteur de l'éducation des adultes, il est difficile d'affirmer qu'elle est peu marquée. En effet, si on considère, par exemple, l'inscription aux cours venant de la D.G.E.A., on voit qu'elles comptent pour 65,63% de l'ensemble. Aux cours par correspondance, elles forment les 40,86% de la clientèle. Dans les universités Laval et de Montréal, aux cours de l'Extension et à la Faculté d'éducation permanente, elles comptent respectivement pour 33,3% et 70,61%⁵.

5. «L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec», *Mémoire du Conseil du statut de la femme*, décembre 1976. Il va sans dire que nous avons largement utilisé ce mémoire pour la rédaction de ce chapitre.

Dans le champ de l'éducation populaire, quelques grandes associations féminines ont joué ou jouent encore un rôle important dans la promotion sociale de la femme: nous voulons parler des Cercles des fermières, de l'Union catholique des femmes rurales (U.C.F.R.) et de l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFEAS).

Mais si on regarde de plus près, on découvre facilement des situations qui exigeraient d'être corrigées le plus rapidement possible. En premier lieu, en ce qui concerne la présentation des cours et du matériel didactique, on n'a pas encore réussi – y a-t-il même eu tentative de le faire – à dépasser le traditionnel cloisonnement entre les sexes, ce qui fait qu'on continue à maintenir le classement des spécialisations en masculines et féminines. À cause de cela, les spécialisations qui conduisent aux postes les plus rémunérateurs sont réservées aux hommes. Pourtant, rien n'empêche que, sous cet aspect général de l'orientation, les femmes aient égal accès aux études, surtout si l'on prend en considération les responsabilités sociales et économiques auxquelles elles sont de plus en plus soumises au même titre que les hommes.

En deuxième lieu, il faut savoir qu'on retrouve la majorité des femmes dans le secteur de la formation socio-culturelle. On pourrait penser que c'est parce que les femmes ont plus de loisirs que les hommes, qu'elles sont plus intéressées par leur culture personnelle, alors qu'en réalité on ne leur offre pas autre chose: les procédures d'admission à ces activités sont moins compliquées que celles de la formation générale ou de la formation professionnelle à temps plein ou partiel. Ces activités, en effet, n'exigent qu'un petit nombre d'heures par semaine, elles ne demandent pas de préalables, elles ne vont pas chercher des frais d'inscription élevés.

La place de la femme dans la formation professionnelle est bien décrite dans le Mémoire du Conseil du statut de la femme, et bien qu'on y fasse référence à la situation de 1974-1975, il n'y a pas lieu de penser qu'elle soit très différente de celle de 1977-1978, bien qu'il y ait un léger progrès. «En 1974-1975, les femmes comptaient pour 43% de la clientèle du programme de formation de la main-d'oeuvre canadienne du Québec. À partir du nombre d'inscriptions féminines dans les différents cours pour 1973-1974, on constate que les femmes ne sont inscrites que dans 164 spécialités (34 n'ont qu'une inscription féminine, 14 n'en comptent que 2 et 10 n'en comptent que 3). De plus, 16,8% des étudiantes sont inscrites au cours de sténo-dactylo bilingue, 10,57% au cours de techniques infirmières, 8,23% au cours de commis-dactylo et 7,01% comme commis-comptable. Ce qui signifie que 43% des femmes qui reçoivent une formation professionnelle sont absorbées par 4 spécialités seulement, sur un total de quelque 300 spécialités offertes. Et on peut facilement constater qu'il s'agit surtout d'une préparation à des emplois de bureau, mal rémunérés, et à faible potentiel d'avancement»⁶.

6. *Op. cit.*, p. 20.

Il est plus difficile aussi aux femmes de suivre des cours à temps complet, à cause des charges familiales auxquelles elles sont soumises; ce qui a comme résultat qu'elles se trouvent défavorisées.

D'autres problèmes se présentent encore devant la femme qui veut profiter des services de l'éducation des adultes. Au plan financier, par exemple, les prêts et bourses ne sont accessibles qu'aux étudiants à temps plein (les hommes sont aussi soumis à cette condition). Pourtant, les études à temps partiel peuvent être aussi exigeantes que les autres, aussi bien en ce qui concerne le temps qu'il faut y consacrer qu'en ce qui concerne les dépenses qu'elles occasionnent. Que l'on songe, par exemple, aux frais de transport, de garderie, de matériel didactique. Si on regarde de façon plus précise le cas des femmes chefs de famille qui bénéficient des prestations de l'aide sociale, avec des enfants à leur charge, on apprend que si elles veulent obtenir une aide financière pour retourner aux études, elles doivent renoncer à leur subvention d'aide sociale. Lorsqu'elles reçoivent le prêt ou la bourse, elles doivent alors rembourser ce qu'elles ont reçu en aide sociale. C'est pourquoi, parmi d'autres recommandations, le Conseil du statut de la femme mettait celle-ci en priorité: «Que le ministère des Affaires sociales continue à verser aux familles monoparentales l'aide sociale à laquelle elles ont droit même lorsque le parent est aux études et reçoit une aide financière supplémentaire à cet effet»⁷.

Les personnes
âgées

À cause de l'équation trop grande qui a été entretenue entre la vie active des personnes et leurs besoins de formation, et sous l'effet aussi d'un préjugé propre à notre mentalité de société de production, il arrive que l'on croit volontiers que les personnes âgées ont plus besoin de soins de santé que de services de formation. Sitôt que sonne le moment de leur retraite, on agit comme s'il se produisait chez elles un arrêt ou une suspension de toute activité de la vie de l'esprit. Il est bien certain que, pour un bon nombre de personnes mises à la retraite, cette période de leur vie peut avoir été désirée depuis un bon moment, en raison de la tranquillité qu'elle leur procure et aussi parce qu'elle les libère des multiples contraintes de la vie de travail. Mais, pour autant, ces mêmes personnes ne veulent pas être dépossédées des moyens de formation que la société a élaborés dans son système d'enseignement ou en dehors de celui-ci. Ce qu'elles veulent, c'est de pouvoir en bénéficier dans une atmosphère différente. Le temps qui désormais leur appartient, elles désirent en profiter à des occupations choisies délibérément, y compris celles que les établissements d'enseignement seraient capables de leur offrir.

Quand les personnes âgées pourront se sentir à l'aise en utilisant les possibilités du système d'éducation, il y a tout lieu de croire qu'alors l'avènement de l'éducation permanente sera imminent. À la condition, toutefois, qu'il n'y ait pas de restriction dans l'offre, encore moins de

7. *Op. cit.*, p. 42.

raisons occultes et peu avouables comme la baisse de la clientèle des jeunes et les besoins d'argent de certains établissements d'enseignement.

Le Conseil croit utile de rappeler ce que propose l'UNESCO dans sa recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, adoptée par la conférence générale lors de la 19^e session à Nairobi (Kenya), en octobre-novembre 1976:

«En ce qui concerne les personnes âgées, les actions d'éducation des adultes devraient tendre, en particulier, à assurer:

- a) à toutes, une meilleure compréhension des problèmes contemporains, et des jeunes générations;
- b) à des personnes des possibilités qui les aident à acquérir des compétences adaptées aux activités de loisir, à vivre en bonne santé et à trouver un sens accru à leur existence;
- c) à celles qui s'apprêtent à quitter la vie active, une initiation aux problèmes se posant aux retraités et aux moyens d'y faire face;
- d) à celles qui ont quitté la vie active, la conservation de leurs facultés physiques et intellectuelles et le maintien de leur participation à la vie collective, ainsi que:

l'accès à des domaines de la connaissance, ou à des types d'activité auxquels elles n'ont pu accéder au cours de leur vie de travail.»

III. BESOINS ÉDUCATIFS MAL SATISFAITS

Traditionnellement, lorsque l'on parle d'éducation on fait référence à un système dans lequel il y a des disciplines, des locaux, des règlements, des programmes, bref, tout un ensemble systématisé dans lequel évoluent des hommes et des femmes surtout jeunes, qui, en majorité, y sont pour un temps déterminé par eux ou par les exigences des programmes qu'ils ont acceptés. Ce portrait connaît depuis quelques années de bien faibles changements, sous l'influence de certaines circonstances, mais plus particulièrement sous la poussée d'événements occasionnée par l'accès des adultes à l'éducation. Parce que précisément ils sont des adultes, ces nouveaux venus dans le système y sont entrés avec leurs particularismes, leurs exigences et leurs objectifs. De là, la tentation pour le système de chercher à se les assimiler, ou la nécessité qui lui est faite de s'assouplir pour se mettre à leur service: c'est l'alternative. En attendant qu'elle soit résolue, il y a des insatisfactions chez les adultes parce qu'on répond maladroitement à l'expression de leurs besoins. Il faut ajouter, toutefois, que les instruments pour connaître ces besoins font cruellement défaut.

Besoins
de promotion
collective

Dans un texte préparé par la Commission de l'éducation des adultes, l'année dernière, nous lisons ceci: «Nous croyons qu'il existe des besoins et des objectifs qu'il faut satisfaire par des actions communautaires, (et) nous pensons tout aussi fermement que la société sera bien servie si les individus peuvent atteindre leurs objectifs personnels d'excellence et même de dépassement, dans des programmes d'activités plus personnelles que collectivistes»⁸.

Les deux aspirations – promotion individuelle et promotion collective – doivent trouver leur place dans la société, et il serait vain et inutile de tirer une ligne de démarcation entre elles et de provoquer dans les deux camps des luttes d'influences pour la répartition des ressources publiques. Il est vrai que, par tradition, le système d'enseignement favorise plutôt la promotion individuelle, tant par ses contenus et ses méthodes que par une attraction pas très marquée vers la promotion collective.

Au cours de ces récentes années, sous l'effet des nombreux changements qu'a connus notre collectivité, la population s'est sensibilisée à des aspects nouveaux ou méconnus de la vie en société. Beaucoup d'adultes, dans l'exercice même de leurs rôles sociaux, veulent être plus habiles dans une meilleure prise en charge de leurs milieux, ils veulent prendre conscience des problèmes qui les entourent, agir sur ces problèmes, et, pour cela, ils ont besoin de s'équiper, de se former pour s'impliquer socialement. On connaît les problèmes de consommation, les problèmes du citoyen face aux divers pouvoirs qui s'exercent dans notre société, les difficultés des parents, des conjoints, les problèmes de l'environnement, l'écologie: bref, comme on nous l'a démontré au cours de nos entrevues, c'est dans ce sens que l'éducation des adultes va devoir se développer, et elle a déjà commencé à le faire dans les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires, notamment par leurs SEAPAC (Services éducatifs d'aide personnelle et d'action communautaire). Compte tenu de leur insertion au sein de la population, les Commissions scolaires devraient s'engager encore plus dans ce genre d'action.

Ces besoins peuvent acquérir, dans tel quartier de nos grandes villes, ou dans telle localité, un caractère d'urgence parfois dramatique: sur un autre plan, ce sont des segments de population qui se regroupent dans des grandes associations dont l'objectif est la défense et le progrès de leurs intérêts en tant que sujets collectifs. Dans l'un et l'autre cas, il y a des problèmes à résoudre, à court ou à moyen terme, et leur solution, ou à tout le moins, la mise en place d'éléments de solution, ne peuvent être assurées sans la mobilisation des citoyens qui sont directement touchés par ces problèmes. Cette condition essentielle n'est possible que grâce à un ensemble de moyens aptes à faire naître ou à maintenir la sensibilisation des individus, à partir de laquelle on peut s'engager dans la recherche et l'application des autres moyens qui vont permettre aux citoyens d'entrevoir et de réaliser un dénouement à leur situation difficile.

8. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Commission de l'éducation des adultes, *Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes*, Québec, 1977, p. 10.

C'est dans ce cadre que se placent les organismes volontaires qui comptent sur la formation de leurs membres comme ressource principale dans la poursuite de leurs objectifs. De façon très particulière on y ressent ce besoin de «formation reliée à l'exercice des responsabilités, ou reliée à l'engagement dans des actions dans des organismes de base»⁹.

Au cours des dernières années, ces organismes sont parvenus à délimiter leur champ d'activité et à fonder leurs règles propres d'exercice, à côté du système public d'enseignement. Il existe encore des tâtonnements et des incompréhensions, et le Conseil croit qu'il est grand temps que ces organismes autonomes voués à la promotion collective reçoivent l'attention qu'ils sollicitent et qu'on leur accorde leur part des ressources publiques. Ces ressources, ils les attendent aussi bien de l'État que des établissements d'enseignement, en particulier des universités: «Il y a des besoins de formation, mais aussi des besoins liés à la recherche et à la création de projets, de plans d'action, pour lesquels l'université peut très souvent fournir des ressources spécialisées, des ressources techniques»¹⁰.

Quant à l'apport de l'État, il prend plutôt la forme de l'assistance financière, selon des normes et des critères qui doivent respecter la nature des organismes et tenir compte de leur jugement sur les actions à entreprendre dans leurs milieux respectifs. Il va sans dire que cette aide doit être aussi suffisante pour répondre aux besoins qui sont manifestés dans ces organismes qui doivent compter sur le bénévolat plus souvent qu'autrement.

De 1968 à 1978, les montants qui ont été alloués aux organismes volontaires d'éducation populaire, y compris les organisations syndicales, sont passés de \$225 078 à \$2 340 337. À première vue, l'augmentation peut paraître considérable, mais il faut savoir que, au cours de la même période, les besoins exprimés ont aussi augmenté: 17 organismes ont reçu des subventions pour des projets de formation en 1973-1974, par exemple, alors qu'en 1977-1978, on en dénombre 251. Comme l'explique un mémoire du Comité d'action des OVEP présenté au ministre de l'Éducation, en mai 1977, «le programme n'a pas entraîné la création d'organismes, mais il a plutôt atteint des organismes existants qui ont alors fait connaître leurs besoins»¹¹. Nous ajoutons que le montant de ces subventions est minime si on le compare à ce qui se trouve dans d'autres programmes du ministère de l'Éducation.

9. Léo VIGNEAULT, «La promotion culturelle et collective», dans *L'Éducation permanente et l'université québécoise. À la recherche de stratégies*, Textes présentés par Gaëtan Daoust, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1975, p. 83.

10. *Ibid.*, p. 86.

11. *Mémoire sur le financement des organismes volontaires d'éducation populaire*. Présenté au ministre de l'Éducation du Québec par le Comité d'action des OVEP, mai 1977, p. 7.

Besoins
ne correspondant pas
aux objectifs
traditionnels
des programmes
scolaires

Les programmes scolaires, tels que nous les connaissons, n'ont pas prévu toutes les situations auxquelles le système d'enseignement allait devoir s'adapter. Le contraire eût été étonnant, car ces programmes, le plus souvent orientés vers l'acquisition des connaissances, ont été conçus d'abord et avant tout pour l'usage des jeunes populations qui ne présentent pas les mêmes besoins et qui ne sont pas dans les mêmes situations que les adultes. Bien sûr, ceux-ci ont encore besoin, dans bien des cas, d'acquérir des connaissances, mais on doit aussi compter sur celles qu'ils possèdent déjà, ainsi que sur leur expérience de vie. C'est pourquoi il faut s'interdire de transposer, tels quels, les programmes du système dit régulier pour les servir aux adultes. Les mêmes activités ne visent pas toujours le même objectif, chez le jeune ou chez l'adulte. C'est ce que quelqu'un a traduit ainsi: «Si un enfant ne sait pas lire ni écrire, c'est un problème pédagogique; si un adulte ne sait pas lire ni écrire, c'est un problème d'éducation aux adultes». Donc, dans l'un ou l'autre cas, on utilisera des procédés différents.

Par ailleurs, de par la nature des choses, il apparaît qu'il n'est pas essentiel que tout le champ de la formation soit occupé par le système d'enseignement; il est même souhaitable que, dans certains cas, comme par exemple dans le domaine socio-économique, on y trouve des organismes ou des groupes qui sont plus aptes à s'occuper des besoins de formation de leurs membres ou des parties de la population pour lesquels ils travaillent. Pour eux, la mise en place des moyens de formation de leurs membres fait déjà partie intégrante du processus de poursuite des objectifs. «Il s'agit là de l'éducation communautaire des adultes, qui doit tendre à habiliter une communauté à étudier et à analyser ses problèmes, à prendre des décisions à leur sujet, et, par la coopération de tous, à les résoudre de façon positive. Cette prise de conscience de leur situation par les organismes du milieu, de même que leur coopération en vue de changer ce milieu sont des conditions essentielles du succès de tout effort de planification ou de tout effort d'aménagement régional»¹².

Or, lorsque le système d'enseignement est sollicité, il réagit ordinairement suivant le schème traditionnel «cours-programme-examen». Même dans l'allocation des ressources, les normes sont établies sur le nombre d'heures-groupes. On conçoit aisément que cette pratique rend très difficile, voire même impossible, l'introduction de nouvelles formes d'éducation des adultes. En outre, lorsqu'il y aurait lieu, dans des cas où on demande une réponse scolaire, d'utiliser de nouveaux programmes, l'approbation de ceux-ci au ministère de l'Éducation prend un temps infini et démobilitise toutes les tentatives d'innovation. On nous a appris que cela s'est produit particulièrement au niveau collégial, et que, à cause de ces lenteurs administratives, le niveau supérieur d'enseignement a récupéré et les programmes et les clientèles, grâce à son autonomie vis-à-vis du ministère. Il faut dire, à la décharge de celui-ci qu'il y a un début de

12. *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, Québec, février 1964, p. 71.

déblocage en ce qui concerne les programmes expérimentaux de niveau collégial.

Dans les programmes scolaires, les disciplines sont présentées sous la forme de pièces détachées qui sont généralement enseignées par autant de spécialistes qu'il y a de pièces, et qui sont inscrites dans des séquences dont on ne peut sortir. Pour l'adulte qui possède des acquis qui lui viennent de ses connaissances ou de son expérience, il ne saurait être question qu'on le soumette au traitement des jeunes qui ont tout à apprendre. L'adulte a déjà une habitude de l'intégration des connaissances et de l'expérience de la théorie et de la pratique, et c'est en respectant ces données que les activités de formation lui seront le plus profitables. On ne doit pas, pour autant, opposer théorie et pratique, car il est aussi capable de comprendre et d'accepter le bien-fondé d'une approche théorique quand elle est commandée par la nature de l'apprentissage. Comme nous le disait un interlocuteur, on comprendrait facilement qu'un professeur d'université connaisse parfaitement la théorie de la motivation, alors qu'un chef d'entreprise serait bien mal servi si son personnel connaissait cette même théorie, mais manquerait totalement de motivation pour assurer la bonne marche de l'entreprise.

Besoins de formation personnelle

«La formation professionnelle est une partie de l'éducation de l'homme; elle n'est pas l'éducation de tout l'homme»¹³. Cette déclaration du ministre d'État au développement culturel nous apparaît fort opportune: elle nous rappelle que l'homme n'est pas qu'un simple rouage dans l'appareil de production des biens matériels, il est plus et mieux que cela. Elle nous rappelle aussi que l'éducation doit avoir pour objectif le développement de toutes les virtualités humaines, aussi bien celles qui contribuent à la découverte du beau que celles qui ont pour but la fabrication d'objets de consommation.

Il est bien certain que l'homme doit en premier lieu assurer sa subsistance et celle des siens, et que, dans cette intention, l'exploitation des ressources matérielles est de toute première nécessité, et qu'il doit apprendre comment s'acquitter de cette tâche. La formation professionnelle, tant chez les jeunes que chez les adultes, doit pourvoir à l'acquisition des connaissances et du savoir-faire nécessaires à cette fin. Mais, en même temps qu'on satisfait à ces exigences, il faudrait viser à augmenter la qualité de la formation professionnelle par d'autres acquisitions: il est intéressant, pour ne prendre qu'un exemple, de rencontrer un ingénieur qui est capable de faire de la création artistique ou à tout le moins, d'en parler.

Outre les besoins de promotion collective dont nous avons parlé précédemment, en effet, il y a toute une gamme de besoins personnels qui mériteraient plus d'attention. Besoins de comprendre le monde, la personne, le commencement et la fin de l'univers physique et spirituel; besoins de développer et de perfectionner la sensibilité et les sens par la

13. Camille LAURIN, *Op. cit.*, p. 9.

création et la contemplation d'oeuvres; besoins de découvrir d'autres personnes et d'autres aspects de la nature.

Le ministre d'État au développement culturel a bien appuyé sur ce thème, lorsqu'il s'est adressé aux congressistes de l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF): «Dans son contact avec le milieu universitaire, à travers les cours professionnels qu'il suit, l'étudiant adulte devrait pouvoir s'ouvrir les yeux et l'esprit à certaines grandes questions philosophiques, à la littérature, aux arts plastiques ou aux arts d'interprétation, aux biens culturels qui nous entourent et au patrimoine dont nous sommes les héritiers. On ne peut probablement pas espérer que tous les étudiants fassent ce cheminement. Mais on doit s'attendre à ce qu'un service ou une faculté d'éducation permanente ait comme ambition que tous ses étudiants finissent par le faire, même en sachant que ce ne sera jamais tout à fait le cas»¹⁴.

Dans la formation personnelle, il est un aspect auquel, à notre avis, il faudrait accorder de plus en plus d'attention. Nous voulons parler de la formation à la responsabilité, du développement du sens social. Le citoyen qui veut vivre en démocratie doit prendre lui-même à sa charge une partie des conditions qui permettent à la vie collective de se déployer et d'être bénéfique aux individus qui en vivent. Il y a des actes publics, ou des décisions collectives, qui nécessitent absolument la participation des citoyens, comme par exemple, les consultations qui sont faites auprès de ceux-ci sur des politiques à venir, ou qui ont pour but de donner accès au plus grand nombre aux ressources naturelles, comme c'est le cas depuis que l'État a aboli les privilèges dans le secteur de la chasse et de la pêche. Mentionnons aussi la collaboration qui est demandée à tous les citoyens dans la lutte à la pollution.

Dans tous ces cas, comme dans une infinité d'autres, il appartient à chaque citoyen de réfléchir sur la portée immédiate ou à long terme de chacun de ses actes. Autrement, il serait absurde de réclamer à cor et à cri des réformes ou quelque forme de participation que ce soit, si en même temps on ne fournit pas la garantie qu'on est prêt à épauler les efforts de ceux qui ont charge de l'intérêt public.

Le système d'enseignement a beaucoup à faire dans cette formation du sens social, mais il n'est pas seul: tous les intervenants en formation, à quelque niveau qu'ils soient, ou quel que soit l'organisme dont ils font partie, ont une collaboration à apporter dans ce domaine. C'est une forme d'engagement social qui n'est pas monnayable, mais qui peut être rentable aussi bien pour l'individu que pour la société. Or, l'éducation des adultes, celle qui est organisée et financée par l'État, demeure trop axée sur la formation professionnelle. La formation personnelle est affaire, trop souvent, de bénévolat ou laissée à l'initiative privée.

14. *Ibid.*

Besoins
de reconnaissance
des acquis
non scolaires

L'adulte qui veut bénéficier des services éducatifs pour trouver une réponse à ses besoins d'acquisition de connaissance ou de formation, se présente avec déjà un bagage acquis grâce à son expérience de vie ou par des activités d'autodidaxie. Il faut alors lui éviter des recommencements ou des doublages coûteux et inutiles, et parfois générateurs d'insatisfactions. C'est pourquoi il est nécessaire que l'on soit capable de reconnaître et d'évaluer ces acquis, afin de faire en sorte que les activités de formation s'enclenchent avec ce que l'individu possède déjà, qu'elles soient en continuité avec sa formation antérieure.

Lorsqu'il s'agit d'accorder des équivalences pour des cours bien définis par le système d'enseignement, il arrive que l'accord se fasse de façon satisfaisante: il y a alors une mécanique relativement facile d'utilisation, encore qu'il faille être prudent dans cette opération vu que, malgré les apparences, un cours ou une activité éducative ont pu faire l'objet de traitements différents suivant le temps ou le lieu ou les personnes, ce qu'il n'est pas toujours facile de vérifier.

Mais, là où le besoin se fait le plus sentir, c'est lorsqu'il s'agit de reconnaître les connaissances acquises en dehors des établissements d'enseignement, ainsi que l'expérience obtenue dans les milieux de vie ou de travail. Malheureusement, les administrateurs se trouvent alors démunis, ou ce qui est pis, tout simplement récalcitrants.

Il y a une résistance psychologique, par le fait qu'il faudrait élaborer les instruments d'évaluation qui font cruellement défaut, et qu'ensuite la mise en pratique ou l'utilisation des instruments exigerait qu'une certaine somme de temps soit accordée à chaque adulte qui voudrait se prévaloir de ce service. Et pourtant c'est juste là qu'il faut aller si on veut que les adultes retirent leur part des ressources de la formation et c'est juste là aussi que peuvent se rendre les établissements d'enseignement, car ils ont le droit et toute la latitude possible pour reconnaître tous les acquis des adultes, à la condition qu'ils veuillent bien, comme nous l'espérons, se mettre à la tâche.

IV. REMÈDES OU CORRECTIFS SOUHAITABLES

Il serait trop facile, et tout aussi stérile, de ne faire état que des problèmes, des malaises ou des insatisfactions qui ont accompagné jusqu'à maintenant le développement de l'éducation des adultes. Si la critique est facile, il l'est moins de proposer les correctifs souhaitables et pourtant il faut le faire. Ce faisant, il est de la plus grande importance d'avoir en vue un objectif à long terme. Les actions de redressement doivent être proposées et appliquées dans une perspective de continuité, autrement on ne ferait que du travail à la pièce, sans suite logique des actions les unes avec les autres.

Dans cet ordre d'idées, nous croyons qu'il faut en arriver le plus tôt possible à un consensus sur ce que devrait être l'éducation des adultes au Québec, sur les moyens à mettre en oeuvre pour la réaliser et sur ses relations avec les autres activités sociales.

Clarification et concertation

L'expansion de l'éducation des adultes n'est pas le fait d'un seul organisme, en l'occurrence le ministère de l'Éducation: bien au contraire, la diversité des besoins a provoqué des réponses venant de sources tout aussi diverses les unes que les autres. Ainsi, nous avons dénombré au moins douze ministères du Gouvernement québécois qui sont impliqués dans l'éducation des adultes; il y a aussi les commissions scolaires, les collèges publics ou privés, les universités, des organisations professionnelles, des organismes volontaires d'éducation populaire, les syndicats. Ajoutons à ce tableau le Gouvernement fédéral qui, au seul titre de la formation professionnelle des adultes, joue un rôle majeur en éducation dans les provinces; à cela il faut ajouter, suivant une compilation de monsieur Paul Bélanger, alors qu'il était directeur général de l'Institut canadien d'éducation des adultes¹⁵, le programme de formation du personnel de l'armée canadienne, l'enseignement des langues officielles, l'aide à la formation dans le domaine de la santé, l'éducation placée sous la responsabilité du ministère des Affaires indiennes, les bourses d'étude et de recherche, enfin le Secrétariat d'État qui verse des subventions importantes pour le financement de l'enseignement post-secondaire. Si l'on ne veut pas employer le terme de fouillis, on peut au moins risquer d'affirmer qu'il y a là un ensemble d'une extrême complexité.

Le grand nombre et la diversité des organismes qui interviennent en éducation des adultes devraient inciter à un examen sérieux de la situation: n'y-a-t-il pas des organismes qui poursuivent simultanément et parallèlement un objectif commun? certains organismes respectent-ils leur champ de juridiction et de compétence et celui des autres? la population est-elle mieux servie par tel organisme plutôt que par tel autre? à travers ces structures, d'un bout à l'autre, n'y a-t-il pas déperdition de ressources? Il est difficile de continuer à penser qu'il soit nécessaire qu'il y ait autant d'intervenants qui se mettent au service de l'éducation des adultes. Pour nous, il y aurait lieu de simplifier, au risque d'éliminer des fiefs bien établis, et le critère de discernement entre ce qu'il faut conserver et ce qu'il faut faire disparaître devrait être celui du meilleur service à rendre à la population.

De toute façon, qu'il y ait simplification ou pas, il est urgent que soit établie la meilleure concertation possible entre tous ces intervenants. Par exemple, en éducation populaire, comment faire le partage des juridictions entre la Direction générale de l'éducation des adultes et le Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports? qui doit être le maître d'oeuvre en formation professionnelle: le ministère de

15. «Le fédéralisme et la rentabilité en éducation», dans *Le Devoir*, 9 août 1975, p. 1.

l'Éducation ou le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre? des ententes devraient aussi exister entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires sociales au bénéfice des adultes qui ont besoin de soutien financier pour leurs études.

Quant aux organismes volontaires d'éducation populaire, pour garantir leur autonomie, on devrait procéder à un partage des responsabilités entre ceux-ci et le ministère de l'Éducation.

Enfin, un autre exemple, où selon-nous, il faudrait procéder à une étude sérieuse et à un redressement énergique: l'existence des Commissions de formation professionnelle dans les régions et leurs relations avec les organismes d'éducation des adultes. Pour la plupart des personnes que nous avons rencontrées jusqu'à maintenant, cette Commission est, pour le moins, d'une douteuse utilité, elle est considérée comme la cinquième roue de la voiture.

Dans la meilleure des hypothèses de simplification des structures, nous croyons qu'il restera encore un bon nombre d'intervenants en éducation des adultes, tout aussi divers que les objectifs peuvent l'être. Il ne serait pas souhaitable, et il serait irréaliste de vouloir transférer toute la gestion de l'éducation des adultes vers un seul organisme, celui-ci fût-il le ministère de l'Éducation. Il apparaît de plus en plus que ce ministère ne doit exercer sa responsabilité que sur le système scolaire, alors que, de soi, l'éducation des adultes déborde le cadre de ce système.

C'est pourquoi, en même temps qu'il faut dès maintenant songer à la meilleure répartition possible de toutes les ressources, pour éviter les duplications et assurer des services de qualité, il faut aussi faire en sorte que l'éducation des adultes devienne résolument un projet de société, laissant le projet scolaire à l'école. Situé à ce niveau, il nous apparaît que pareil objectif ne saurait être atteint de façon efficace par un ministère sectoriel, et qu'il aurait plus de chances d'être atteint par un organisme ou bureau qui serait relié à l'autorité même qui a charge du projet de société, qui est dans notre régime le chef du gouvernement.

Règles d'établissement des priorités

Il y a sans doute beaucoup plus à faire que ce qu'on peut faire actuellement en éducation des adultes, mais les ressources, tant humaines que financières, sont limitées, et une carte géographique des besoins nous montrerait qu'ils sont plus criants en tel endroit qu'en tel autre. Il doit donc exister des règles, assez souples pour tenir compte des circonstances qui déterminent les priorités dans les objectifs, et, conséquemment, dans l'utilisation et la répartition des ressources.

Comme les situations peuvent varier d'une région à l'autre du Québec, d'un segment de population à un autre, il est nécessaire de faire l'analyse de ces situations avant de procéder à l'établissement des priorités. Pour le développement du Québec et de ses régions, il faut reconnaître non seulement les besoins actuels, mais aussi ceux qui sont prévisibles. Pour la promotion des individus et des collectivités il est tout aussi nécessaire

qu'il y ait des priorités, et qu'elles soient connues, car le développement humain ne peut se faire qu'au prix, parfois, de certains efforts particuliers qui nécessitent des investissements qui doivent être consentis et préférés à d'autres.

On devrait aussi établir des priorités dans le choix des moyens. On peut choisir d'atteindre tel objectif en utilisant plusieurs procédés, mais il peut apparaître qu'il faut en choisir un de préférence à d'autres, comme, par exemple, le congé-formation rémunéré, la télévision éducative, l'enseignement à distance: ils constituent des moyens parmi d'autres, pour faciliter l'accès aux activités de formation.

Pour un bon nombre de personnes que nous avons rencontrées, l'une des priorités sera l'éducation des adultes des milieux défavorisés¹⁶. Pour d'autres, sans mettre de côté cette priorité-là, l'État devrait dès maintenant s'appliquer à dégager des priorités dans le secteur de l'économie, ou dans celui des affaires municipales. C'est ainsi qu'on nous a signalé qu'il apparaît urgent que l'État voie à la formation d'entrepreneurs compétents, sinon il pourra se réveiller un bon matin, tout fin seul dans la gestion de ses entreprises. D'autres ont déploré que, lors de la formation des communautés urbaines, on n'ait pas songé à la formation des citoyens qui ont à vivre dans ces nouvelles structures municipales. Pour le Conseil, une attention toute prioritaire, devrait être accordée, comme il a été dit précédemment, à ces parties de la population qui n'ont pas encore été atteintes ou qui le sont imparfaitement: les peu ou non scolarisés, les peu ou non organisés, les groupes mal structurés ou laissés pour compte, les femmes, les personnes âgées.

Nouveau type
de formateur
d'adultes

Pour répondre à ce que nous venons de dire au sujet des besoins de formation dont la satisfaction est loin d'être complète, et aussi pour arriver jusqu'à ces segments de population qui sont encore plus ou moins en marge de l'éducation des adultes, nous croyons qu'il faut accélérer l'émergence d'un nouveau type de formateur d'adultes. Les moyens traditionnels utilisés par le système régulier d'enseignement ont été conçus et sont utilisés pour scolariser, ils sont faits pour des clientèles homogènes, dans des niveaux tout aussi homogènes d'apprentissage, avec des programmes standardisés, et la formation du personnel d'enseignement est intégrée dans cet ensemble. Un tel système ne répond pas aux objectifs qui sont recherchés par les adultes, et, par conséquent, il est incapable de satisfaire leurs besoins.

La scolarisation n'étant pas l'unique solution, loin de là, il faut qu'il y ait des formateurs qui acceptent de n'en pas faire, qu'ils acceptent de traiter les adultes comme tels, en les respectant dans ce qu'ils sont et où il en sont, et qu'ils se sentent en sécurité même s'ils ne sont pas encadrés par les normes traditionnelles de l'enseignement des jeunes.

16. Rappelons que le Conseil a publié, sur ce sujet, en 1974, une recommandation au ministre de l'Éducation. Voir «L'éducation des adultes défavorisés», dans *Rapport annuel 1973-1974*, pp. 101-160.

Les innovations dont nous avons fait état au début de ce rapport, constituent une précieuse indication pour nous signifier que ce type de formateur dont nous souhaitons l'émergence, n'est pas à inventer de toutes pièces, il en existe déjà des modèles ici et là, et les expériences qui sont faites, de même que les recherches qui les appuient, nous semblent être des signes prometteurs. Mais, il importerait que soient clarifiées d'abord les caractéristiques de l'éducation des adultes, afin d'éviter toute confusion; que suivant la nature des apprentissages et de leurs objectifs, il y ait des adaptations en conformité avec les acquis, le rythme et les objectifs de l'adulte. Par exemple, il serait proprement aberrant que l'on serve un cours formel en administration à des membres d'une coopérative qui connaît des succès depuis quinze ans; il serait plus approprié de chercher, avec eux, à détecter ce qui peut être changé dans leurs méthodes pour accentuer encore leur progression.

Il faut donc viser à ce que l'éducation des adultes ne soit pas contrainte à se modeler sur le système régulier d'enseignement, qu'elle soit capable de s'en affranchir. Dans la réalité telle que nous la connaissons présentement, nous croyons donc que les faits qui appellent un nouveau type de formateur peuvent être résumés en quelques mots: d'abord, le modèle traditionnel d'enseignement ne correspond pas aux besoins de l'éducation des adultes, ensuite, il faut tenir compte de ce qu'il se fait beaucoup de formation auprès des adultes en dehors du système scolaire.

Information,
accueil,
orientation

Le système d'enseignement, au cours de ces récentes années, a dérouté bien du monde. Les structures ont été simplifiées, sans doute, mais le vocabulaire n'a pas suivi: il s'est fait compliqué, parfois pédant, souvent abscons, truffé de néologismes, de sigles, d'abréviations. Seuls les initiés peuvent s'y reconnaître, en principe, car, dans la pratique il n'est pas certain qu'ils soient tous capables de traverser cette forêt sans s'y perdre. Du côté de l'éducation des adultes, le vocabulaire s'est lui aussi «enrichi», et le nombre et la variété des intervenants, comme on l'a vu plus haut, ont été tels que la population a eu souvent du mal à s'y démêler. Malgré les efforts louables des responsables, il reste encore à faire, dans le champ de l'information, pour renseigner le mieux possible les adultes sur les services qui leurs sont offerts, la manière de les obtenir, les lieux où ils sont dispensés, bref, sur tout ce qu'ils sont en droit de recevoir d'un système qu'ils contribuent à mettre sur pied, par leurs impôts et leurs taxes.

Mais, lorsque l'adulte a réussi à pénétrer dans un établissement ou obtenu un service quelconque, il est tellement heureux de sa victoire qu'il en oublie tout le reste, comme on nous l'a fait observer au cours de nos entrevues: «Collectivement, la population fait des demandes de service en éducation des adultes, mais, pris individuellement, l'adulte se trouve chanceux lorsqu'il est admis dans un cours à l'université ou au cégep ou à la commission scolaire; il n'ose pas réclamer davantage ses droits dans les modifications qu'il devrait attendre du système, concernant les formats d'apprentissage qui correspondraient le mieux à son milieu et à son vécu». L'adulte croit avoir obtenu un privilège, et il en perd tout sens

critique, alors qu'en réalité il devrait se rendre compte que ces organisations sont à son service.

L'information est à ce point importante, suivant un de nos interlocuteurs, qu'elle peut-être un facteur de motivation: «La motivation viendra de la connaissance qu'ont les gens des possibilités qui s'offrent à eux. Ils se motiveront eux-mêmes d'après les faits qu'ils connaissent». Il va sans dire qu'il appartient aux responsables de l'information d'imaginer les moyens les plus appropriés pour rejoindre les gens et leur présenter le message de la meilleure façon possible, ce qui, dans de nombreux cas, se fait de manière admirable, particulièrement au moment de la rentrée scolaire annuelle, par des documents bien présentés et, surtout, distribués de façon efficace dans tous les foyers.

Une bonne information doit s'appuyer sur un service d'accueil et d'orientation bien organisé, où l'adulte trouve à sa disposition les spécialistes qui vont l'aider à déceler ses aptitudes, évaluer ses acquis de connaissances et d'expérience, l'amener à préciser son orientation; bref, ces aides doivent agir de telle sorte, qu'ils vont «impliquer la personne pour qu'elle fasse ses choix elle-même». La même attitude d'accueil vaut aussi lorsqu'il s'agit de répondre à des demandes de la part d'une entreprise ou d'un organisme: il s'agit de leur donner des services sur mesure, de préciser leurs demandes avec eux, et de prévoir avec eux dans le détail le déroulement de l'activité demandée.

V. CONTRAINTES À CONSIDÉRER

Les progrès ou les redressements qu'il faudrait apporter dans le développement de l'éducation des adultes sont de mieux en mieux connus. Les gestes qu'il faudrait poser n'arrivent pas toujours à point nommé: il faut compter sur la lourdeur d'un appareil administratif de la taille d'une organisation gouvernementale. Nous ne voulons pas insister sur cet aspect, mais plutôt sur d'autres contraintes dont il faut tenir compte dans l'élaboration et l'implantation de tout projet social. Outre la question financière qui accompagne toute démarche d'organisation, nous croyons qu'il faut bien se garder de négliger les entraves, qui, pour être parfois moins spectaculaires que des refus catégoriques, n'en sont pas moins efficaces pour retarder, et peut-être compromettre le succès des actions déjà commencées: nous voulons parler de la sécurité des gens en place, et du changement exigé dans les mentalités.

Aspect financier

Actuellement, la majeure partie des sommes qui sont destinées à l'éducation des adultes provient du Gouvernement fédéral, aux termes de la Loi sur la formation professionnelle des adultes. Constituant un des éléments de la politique canadienne de la main-d'oeuvre, la formation professionnelle est considérée sous l'aspect économique, et, de ce fait, elle ne vise pas essentiellement des objectifs d'éducation. Comme le disait la Fédération des commissions scolaires: «C'est une distinction fondamentale puisqu'elle met en évidence les orientations prioritairement

économiques de l'éducation des adultes dans la situation actuelle»¹⁷. La partie proprement éducative qui est assumée par le Québec concerne la formation générale à temps partiel, et la formation socio-culturelle. Elle requiert des sommes qui représentent environ 20% de tout ce qui est dépensé en éducation des adultes au Québec.

D'un côté, il y a des contraintes qui proviennent des caractéristiques du financement: les heures-groupes qui sont à la base des calculs, trop de contrôle administratifs, pas assez de planification, distorsion entre l'augmentation des budgets et les hausses dues à l'inflation. Ce sont là les principaux défauts du système dénoncés autant par la Fédération des commissions scolaires que par les organismes volontaires d'éducation populaire. D'un autre côté, y a-t-il vraiment possibilité d'instaurer une véritable éducation des adultes dans les limites restreintes de crédits alloués par Québec dans ce secteur?

La sécurité des gens en place

En tant que contrainte à respecter, la sécurité des gens en place peut être entendue de diverses façons. En premier lieu, et sans que cela indique un ordre de grandeur, on nous mentionne qu'en certains endroits on voit d'un mauvais oeil que l'on accorde aux adultes les moyens de se perfectionner ou de se recycler pour venir occuper des postes qu'il vaudrait mieux réserver aux jeunes, comme par exemple, la spécialisation dans les services aux personnes âgées.

Sans mettre de côté le taux élevé de chômage qui frappe chez les adultes, on tient plutôt à insister sur son caractère déprimant lorsque les victimes sont des jeunes qui veulent faire leur entrée sur le marché du travail; on déplore aussi le fait que les employeurs, en général, ont tendance à embaucher de préférence des adultes, pour leur expérience et leur maturité.

Une autre contrainte, qui est d'autant plus pressante qu'elle se trouve inscrite dans les conventions collectives de travail, vient du besoin de sécurité du personnel enseignant des établissements publics. Pour assurer sa sécurité d'emploi, on lorgne du côté de l'éducation des adultes, où, indéniablement, les besoins vont en augmentant. On veut par là garantir aux enseignants qui ne peuvent être réembauchés dans le secteur des jeunes dont les effectifs vont en diminuant, un emploi en éducation des adultes. Il est bien évident qu'il ne faut pas fermer la porte, car il est normal pour tout individu de chercher à s'adapter à un nouvel emploi, mais il faut en tout premier lieu veiller à ce que soient respectés les besoins des adultes et la spécificité des services qu'ils requièrent. On doit chercher à éviter qu'en passant à l'éducation des adultes, les professeurs ne transportent dans leurs bagages les méthodes pédagogiques qu'ils connaissent trop bien mais qui sont faites pour les jeunes.

17. Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Rapport sur l'éducation des adultes*, octobre 1975, p. 30.

Changement de mentalité

Pour certaines personnes, l'éducation des adultes constitue un à-côté dans un établissement ou dans un organisme d'enseignement, que ce soit une commission scolaire, un collège ou une université. C'est un à-côté auquel on n'accorde pas trop d'attention, parce que, croit-on communément, l'effort majeur doit porter sur le système considéré comme régulier. On demande, au surplus, que cet à-côté dérange le moins possible, et on le lui fait bien voir quand, dans les ordres du jour des assemblées, on lui accorde souvent la dernière place.

Le personnel même des services d'éducation des adultes n'est pas exempt de tout reproche, il lui arrive d'accepter difficilement le changement et de mal accepter les réformes, ce qui se manifeste, par exemple, dans cette lenteur qu'on met à implanter un système de reconnaissance des acquis des adultes.

Pour d'autres, cet à-côté devient digne d'intérêt dès lors qu'il est rentable. S'il réussit à s'autofinancer, on est satisfait, s'il présente des surplus que l'on peut affecter ailleurs, on est ravi. Il va sans dire que l'appréciation que l'on manifeste par ces attitudes est loin d'être favorable au développement de l'éducation des adultes; un tel désintéressement, quand ce n'est pas de l'indifférence, n'est pas de nature à favoriser le travail des personnes dans ces services, ni à provoquer le goût de la formation chez les citoyens.

Chez les adultes eux-mêmes, on considère encore trop l'éducation comme un second tremplin, une seconde chance, quant ce n'est pas un palliatif au désœuvrement. Les responsables du système d'enseignement n'ont pas été étrangers à la diffusion d'une telle mentalité, pour avoir trop insisté sur la dimension scolarisante, tandis que la politique actuelle de formation professionnelle des adultes contribue, pour une bonne part, à entretenir la confusion: aller à l'école signifie recevoir des prestations intéressantes.

Nous croyons qu'il faudrait purifier le concept de l'éducation des adultes, et nous pensons qu'un bon point de départ nous a été proposé par un de nos interlocuteurs qui fait la distinction entre les missions de l'éducation des adultes: une mission d'enseignement régulier ou d'apprentissage de discipline, une mission d'enseignement professionnel ou d'apprentissage de fonctions de travail, et une mission d'éducation des adultes proprement dite, c'est-à-dire d'apprentissage de rôles sociaux. Cependant, il faut bien veiller à ce qu'il ne s'élève pas des cloisons entre ces missions, car, en dernière analyse, elles ont pour sujet la personne, une et indivisible. Au surplus, toutes trois doivent concourir à l'éveil du «réflexe de l'éducation permanente», selon la belle expression d'un de nos interlocuteurs, réflexe qui doit être constant et qui sensibilise la personne à la prise en charge de son progrès tout au long de sa vie dans toutes les situations personnelles, professionnelles ou sociales.

CONCLUSION

Ce tour d'horizon nous a permis d'observer que les activités connues sous le nom d'éducation des adultes sont étendues sur un front large et diversifié. Il y a tout un déploiement de services aussi bien dans les établissements d'enseignement qu'en dehors de ceux-ci, tant sous la forme de l'enseignement formel que sous la forme d'activités de recherche-action. Il devrait donc être de plus en plus facile aux adultes et aux collectivités de bénéficier des services de formation dont ils ont besoin, tant en quantité qu'en qualité.

La réalité est pourtant quelque peu différente. Malgré l'importance des moyens financiers et du dispositif de mise en place, la formation professionnelle des adultes n'atteint qu'une faible fraction de la population, et on sait, d'autre part que «(ces) programmes dont le but est d'améliorer et d'actualiser les aptitudes de la main-d'oeuvre sont d'une portée trop limitée et étroite, non seulement en ce qui concerne les objectifs de la lutte à la pauvreté mais aussi en ce qui a trait au développement harmonieux des ressources humaines du pays»¹⁸.

Qu'il reste des segments de population non encore touchés par les divers programmes d'éducation des adultes, nous l'avons exposé précédemment, comme nous avons aussi attiré l'attention sur les besoins éducatifs qui attendent d'être satisfaits. Ceci nous conduit à affirmer que le Québec ne peut se permettre plus longtemps de laisser se perpétuer une situation selon laquelle, à toute fin utile, il se trouve à négliger des secteurs humains susceptibles d'apporter des éléments de valeur dans la mobilisation des forces vives de notre société. Nous croyons aussi que le Québec devrait exploiter et développer davantage le réseau des établissements et des groupes qui favorisent des procédés et des objectifs non scolaires, notamment dans le champ de la promotion collective. Il faudrait faire en sorte que toutes les activités qui peuvent se couvrir du titre d'éducation des adultes soient immunisées contre le risque d'annexion au système officiel d'enseignement et n'en deviennent qu'un appendice toléré. La diversité des objectifs appelle la même diversité dans les moyens.

18. COMITÉ SPÉCIAL DU SÉNAT SUR LA PAUVRETÉ, *La pauvreté au Canada*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1971, p. 165. Cité dans *La Formation professionnelle en question*, ICEA - CAAE, 1976, p. 12.

Appendice A

L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DANS LES MILIEUX SCOLAIRES CATHOLIQUES

Rapport du Comité catholique, juin 1978.

Dans le champ qui relève directement de sa compétence, le Comité catholique veut signaler une situation qui cause déjà des malaises sérieux, malaises qui, selon toute vraisemblance, risquent de s'accroître et pour lesquels il n'existe pas de solutions simples. Il s'agit de la diversité socio-religieuse qui se manifeste de plus en plus dans l'école catholique. C'est une situation qu'il faut observer attentivement, non seulement parce qu'elle grève déjà le présent de l'éducation chrétienne scolaire, mais aussi parce qu'elle pèse lourd sur l'avenir à longue échéance de l'école confessionnelle.

Le Comité attire encore l'attention sur trois points qui peuvent faire l'objet d'interventions immédiates de la part des autorités du ministère de l'Éducation: 1) l'instabilité chez les professeurs d'enseignement religieux et moral au secondaire; 2) le plan de développement de l'éducation chrétienne; 3) le sort fait aux services éducatifs¹.

LA DIVERSITÉ SOCIO-RELIGIEUSE

Chacun est à même d'en faire quotidiennement le constat: la diversité grandit au sein de l'école catholique, parmi les élèves, parmi les enseignants, parmi les parents. Diversité au plan de la langue, de l'ethnie, de la culture, des idéologies, des choix politiques, des options éthiques et religieuses. Il existe un tel brassage de populations, d'idées, d'images, de modes, de visions du monde, que l'école, comme toute la société, se trouve profondément affectée.

Cette diversité constitue avant tout un fait massif à enregistrer. C'est une réalité à prendre en compte. Elle n'est pas en elle-même un problème, mais elle entraîne, de toute évidence, des exigences nouvelles. Elle crée des besoins nouveaux et elle appelle, de la part des individus et des institutions, des attitudes neuves. Plusieurs des problèmes qui affectent aujourd'hui la société politique, les familles, les groupes, les églises, l'école elle-même, proviennent de la difficulté qu'on éprouve à répondre aux exigences de la diversité.

Habitée à l'unanimité ou presque, l'école catholique québécoise se doit d'inventer et de définir une réponse neuve face à une population qui n'est plus homogène. Cette réponse se cherche, péniblement parfois, à travers les tensions et les résistances qui se créent dans plusieurs milieux au sujet, par exemple, de l'exemption de l'enseignement religieux de la confessionnalité ou de la non-confessionnalité des écoles, des cours

1. Voir également «Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire», Recommandation du Comité catholique au ministre de l'Éducation, 151^e réunion, le 17 février 1978, en annexe.

diversifiés de morale et de religion offerts en option à la fin du cours secondaire.

Dans toutes les régions du Québec, ces questions ont été fréquemment soulevées lors de la consultation autour du *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire. À travers ses propres audiences, le Comité catholique a noté qu'elles prennent en plusieurs endroits une acuité embarrassante pour les commissaires, pour les principaux d'écoles et pour les enseignants. Nous estimons que c'est un besoin pressant, pour ceux qui ont à gérer l'école catholique comme pour ceux qui y oeuvrent quotidiennement, de mettre au point une réponse éclairée à ces problèmes.

Le Comité entend ici s'attacher moins à décrire le phénomène de la diversité socio-religieuse qu'à chercher de voir quelles exigences nouvelles il entraîne. Il estime qu'à la situation présente de pluralité doit correspondre une attitude pluraliste².

Le pluralisme

Le pluralisme, qu'est-ce dire? Il faut entendre là, rappelle le Comité catholique une mentalité, un système de pensée, qui interprète le fait de la diversité comme une richesse, comme une requête de dialogue et d'ouverture. Ainsi compris, le pluralisme rend attentif aux différences. Loin de vouloir affadir ou effacer les traits distinctifs des êtres et des groupes, il incite plutôt à les considérer comme un point de départ essentiel pour un dialogue vrai, pour une solidarité réelle.

Il faut dès lors le dire d'emblée, cette conception du pluralisme est difficile à vivre dans le concret de la vie scolaire. Et il n'y a pas de quoi s'en étonner outre mesure. Elle appelle en effet, de la part des personnes et de l'école, ni plus ni moins qu'un changement ou un redressement de mentalité, ce qui ne s'opère pas en quelques années. Elle exige un apprentissage collectif, qui sera long. C'est dire que les milieux scolaires risquent de se trouver, sur ce sujet, «en difficulté d'adaptation et d'apprentissage», c'est-à-dire aux prises avec des tensions, des résistances, des pressions, voire des éruptions d'intolérance. Face à ces difficultés, le Comité catholique croit qu'il faudra de plus en plus allier l'impatience d'agir et la patience de comprendre. Il propose de voir comment on peut tenir compte de la pluralité et vivre le pluralisme: au niveau des personnes, au niveau de l'école catholique, au niveau du système scolaire.

Pluralisme au niveau des personnes

Dans les rapports interpersonnels, le pluralisme n'a rien d'une solution de facilité. Quand on affirme que la diversité est une richesse, une valeur, ce propos n'est pas du tout banal. La réalité quotidienne chuchote habituellement le contraire. La diversité est en effet très souvent perçue comme négative et menaçante. C'est elle qui alimente les préjugés de race et de couleur, les préjugés entre les âges, entre les sexes, entre les conditions sociales. En vérité, c'est tout un retournement de mentalité qu'il faut pour apprendre à voir dans les particularismes une bonne partie de la richesse et de la créativité de la condition humaine.

2. Voir plus haut le chapitre liminaire du rapport du Conseil sur «Pluralisme et cohérence», réflexion à laquelle a contribué le Comité catholique.

Il y a donc une *éthique du pluralisme* à développer. Quatre traits peuvent être soulignés. Ils valent pour l'ensemble de la vie sociale et politique mais ils seront appliqués ici aux problèmes spécifiques qui confrontent l'école catholique.

Premier trait: *renoncer aux visions manichéennes*. Ce sont ces vues ou ces théories qui divisent le monde en deux, à la manière des westerns. Les méchants d'un côté, les bons de l'autre. Dans les discussions sur l'école catholique, ces dichotomies sont fréquentes: les croyants, les incroyants; les pratiquants, les non-pratiquants; la morale catholique, la morale naturelle; l'école catholique, l'école neutre. Ces schémas réducteurs ne donnent pas des fictions en noir et blanc. Ils font appeler blanc tout ce qui est clair, même si c'est beige, jaune ou rose. Ils font appeler noir tout ce qui est foncé, même si c'est brun, bleu ou gris. À la fin, il n'y a plus de réalité, il n'y a qu'un univers fictif d'abstractions. Et qui tire le premier, ou le plus fort... gagne!

Un brin d'attention pluraliste fait vite prendre conscience qu'il existe de nombreux clivages parmi les croyants, les humanistes, les agnostiques ou les non-croyants. À l'intérieur de la croyance chrétienne, on compte: des croyants à la foi éclairée et personnelle, des croyants engagés, des croyants passifs, des croyants traditionnalistes, des croyants indifférents. Tous ces clivages de plus s'entrecoupent dans les familles, dans les écoles, dans les milieux.

Il convient également, souligne le Comité catholique, de se défaire d'une vision dépassée et dichotomique de la communauté catholique perçue parfois comme une bergerie fermée, avec des gens «dedans» et d'autres «dehors». Quand Jésus se présente comme Pasteur, il dit aussi qu'il est «la Porte» et que les brebis «vont et viennent» librement. Il n'est pas venu enclore les croyants. Dans les villes anciennes, la Porte est le lieu par où l'on passe et où l'on se réunit. (Pensons à la Porte Saint-Jean dans la ville de Québec.) La porte crée une communauté, elle marque un point de convergence. Jésus, Porte ouverte, offre la possibilité sans limite d'une communion dans la liberté. On voit donc combien il peut être significateur de juger de la référence chrétienne des gens uniquement à partir de leur présence dans l'église le dimanche. Dans le même sens, on doit se montrer attentif à la définition que l'école catholique publique donne aujourd'hui d'elle-même: elle n'est pas celle de la chrétienté d'hier, elle admet des consensus différenciés, forts en certains milieux, faibles en d'autres.

Deuxième trait: *afficher sa couleur*. Le pluralisme vécu incite chacun à manifester son identité, avec le courage de ses convictions, sans crainte d'être jugé. Ce qui appelle en retour de la part des autres le respect des convictions exprimées. Par exemple, au sujet de l'exemption de l'enseignement religieux, il est inadmissible que l'on soupçonne les parents qui demandent cette exemption pour leurs enfants. Par ailleurs, il est tout aussi inacceptable que l'on soupçonne les parents qui tiennent à ce que leurs enfants reçoivent l'enseignement religieux. Les articles du Règlement du Comité catholique touchant l'exemption des élèves et des maîtres ne peuvent s'appliquer vraiment que si l'on s'entraîne à développer une mentalité pluraliste.

Troisième trait: *reconnaître les rapports entre les droits individuels et les droits collectifs*. Le pluralisme vécu suppose que l'on reconnaisse la recherche d'un nécessaire équilibre entre les droits personnels et les droits collectifs. Voilà un thème qui revient fréquemment dans les débats actuels de la société québécoise. Curieusement, dans le débat au sujet de la confessionnalité et de l'exemption, on situe presque toujours la discussion uniquement au niveau des droits personnels, à savoir le droit des parents, des enfants ou des enseignants au respect de leurs convictions. Bien sûr ce droit doit être affirmé, promu et respecté. Mais il n'est pas absolu.

Aucun droit n'est absolu. Pas même le droit à la vie, note Jacques Maritain, car même ce droit premier connaît des limitations: légitime défense, guerre juste, peine de mort. Le droit des parents à une école qui soit conforme à leurs convictions est à concilier avec d'autres droits, notamment avec ceux que l'histoire du Québec et la législation confère aux communautés catholique et protestante. Le juste équilibre n'est pas facile à trouver entre les droits personnels et les droits collectifs, comme nous l'a montré abondamment le débat sur la langue française au cours des dix dernières années. Le même enjeu se retrouve en quelque sorte dans la discussion sur l'école confessionnelle. La dimension collective et communautaire de cette question ne saurait donc être ignorée. Réduire le débat à la seule affirmation martelée des droits individuels, ce serait comme vouloir régler la question de l'unité nationale uniquement à partir du bilinguisme individuel.

La mentalité pluraliste trouve ici un point d'application bien concret. Par exemple, il est outrancier de dire que les droits des parents qui ne sont pas de foi catholique se trouvent brimés parce que l'école de leur voisinage est désignée, en fonction du bien général, comme une école catholique. Dans la mesure où cette école publique n'impose pas la participation aux activités catéchétiques et propose en remplacement une formation morale valable, elle ne fait nul accroc au principe démocratique; au contraire, elle le concrétise pour ce milieu donné. Inversément, il serait excessif pour des parents de foi catholique de se considérer injustement traités s'ils devaient inscrire leurs enfants dans une école de quartier qu'on aurait définie, toujours en fonction du bien commun, comme une école non confessionnelle.

Quatrième trait: *se méfier des solutions globales*. La volonté de respecter les différences s'accommode plutôt mal des solutions globales et des modèles univoques. Par exemple, dans son projet d'école, la Centrale d'enseignement du Québec propose que la confessionnalité soit bannie à la grandeur du Québec. Soi-disant pour une école démocratique. La solution est claire et totalisante, comme une abstraction! Dans l'univers fictif de l'idéologie, on peut ainsi décréter qu'on abolit au Québec tous les conifères et qu'il n'y aura plus désormais que des érables rouges. En réalité, ce sont les forêts québécoises qui sont démocratiques. Elles allient

les essences diverses, les tailles diverses, les couleurs diverses. Elles n'offrent peut-être pas l'égalité des chances à tous les surgeons, mais elles réalisent une harmonie et un équilibre supérieurs. Les forêts sont pluralistes. Les tas de pitounes de douze pieds ne le sont pas.

Pluralisme au niveau de l'école catholique

L'école catholique doit évidemment tenir compte de la pluralité qui existe en son sein. Le Règlement du Comité catholique a prévu à cet effet un ensemble de dispositions qui visent précisément à gérer, dans un esprit pluraliste, la diversité qui se manifeste du côté des enfants et de leurs familles, du côté aussi des maîtres.

Rappelons simplement l'essentiel de ces dispositions. 1) Les parents peuvent demander que leurs enfants ne reçoivent aucune formation religieuse. 2) Un programme de formation morale axé sur les exigences et les droits humains fondamentaux leur est alors proposé. 3) Aux dernières années du cours secondaire, il est suggéré d'offrir aux adolescents une option entre un cours d'enseignement religieux catéchétique, un cours d'enseignement religieux inspiré des sciences humaines de la religion et un cours d'enseignement moral humaniste. 4) Les maîtres peuvent demander d'être relevé de l'enseignement religieux.

Ajoutons que la participation aux activités religieuses et aux sacrements n'est pas automatique. Mentionnons aussi que dans une récente intervention le Comité catholique a invité les milieux scolaires catholiques à accroître leur capacité d'accueil envers les jeunes appartenant à d'autres traditions culturelles ou religieuses³. Le Comité y souligne notamment comment l'enseignement religieux et moral devrait devenir, non pas un facteur de division, mais un réel adjuvant à la compréhension réciproque et à la bienveillance.

Tout le monde sait que l'application de ces clauses et la poursuite de ces objectifs se révèlent souvent laborieuses, parfois très lentes, parfois volontairement négligées, parfois délibérément faussées. Ces mesures ne sont pas parfaites, mais elles représentent, pour ce temps, des solutions raisonnables, disons plus modestement les solutions les moins mauvaises, à un problème de diversité qui est fort complexe.

La mise en oeuvre sérieuse de ces lignes d'action ne fait que commencer. À travers les difficultés qu'éprouvent les milieux, ils serait donc prématuré de voir un échec; il faut plutôt voir une occasion bien concrète de faire l'apprentissage du pluralisme.

On met parfois en doute le caractère proprement chrétien de cette volonté de différence qu'affiche l'école catholique. C'est-à-dire qu'on se demande s'il n'est pas anti-évangélique de tenir à une école catholique

3. Voir «Dans ce pays. À l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses», Document du Comité catholique, le 16 septembre 1977. Diffusé sous forme de brochure.

dans une société qui se diversifie. L'objection est captieuse. C'est à croire que l'Évangile serait tout entier du côté de l'universalisme. Et que ce serait quasi un «crime contre l'histoire» et contre l'Évangile d'oser affirmer la différence confessionnelle! L'Évangile invite à dépasser toutes les frontières, mais il ne propose pas de modèle social. Pas le ghetto, bien sûr. Mais pas davantage le caravansérail! L'école catholique est *une* forme d'école qui cherche à s'inspirer de l'Évangile. On peut en imaginer d'autres. Elle n'a pas le monopole de l'Évangile, mais malgré ses fragilités, n'en est pas non plus la contradiction.

Pour tenir vraiment compte de la pluralité qui grandit dans la société québécoise, les structures et les arrangements actuels appellent des compléments. C'est pourquoi le Comité catholique a souligné à plusieurs reprises au cours des dernières années et désire souligner de nouveau l'opportunité, voire l'urgence, de faire apparaître sur la carte scolaire québécoise des types d'écoles autres que catholiques ou protestantes⁴.

Il ne s'agit pas de construire des écoles pour les «autres», créant ainsi des «réserves» dont personne évidemment ne veut. Qui en effet accepterait d'inscrire ses enfants en marge de la vie collective? Il s'agit d'introduire progressivement dans le système scolaire une plus large diversité, en faisant apparaître d'autres types d'écoles là où les modèles actuels n'arrivent plus à répondre valablement aux attentes d'une population diversifiée. Nous répétons que ce point n'a pas encore reçu de la part des autorités intéressées, notamment dans les milieux particulièrement cosmopolites, l'attention qu'il mérite.

Deux chemins peuvent conduire à un système scolaire plus largement diversifié. Il y a la voie courte ou le raccourci de la déconfessionnalisation de toutes les écoles. Il y a la voie longue de l'évolution progressive vers un système pluriel, comprenant à la fois des établissements confessionnels et des établissements non confessionnels. Le Comité catholique a opté pour la voie longue. Il considère que l'esprit de tolérance et le souci de respecter les populations invitent à favoriser cette voie, sans volonté de précipitation et sans dirigisme. Préconiser la voie longue cependant, ce n'est pas renvoyer la question à l'an 2000. C'est inviter à faire dès aujourd'hui les pas qui s'imposent, là où ils s'imposent.

Nous savons que d'autres sont enclins à favoriser la voie courte et qu'ils n'hésiteraient pas, au nom de leur pluralisme, à imposer ce qu'ils entrevoient comme la solution de l'avenir. La frénésie porte souvent à préférer la voie courte. Mais l'intolérance de l'avenir n'est pas plus acceptable que l'intolérance du passé.

4. Voir «Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec», Recommandation du Comité catholique, le 17 février 1978, en annexe.

TROIS POINTS PARTICULIERS

En passant en revue l'année écoulée, le Comité catholique relève trois points sur lesquels il désire attirer l'attention immédiate des autorités du ministère de l'Éducation: l'instabilité chez les professeurs d'enseignement religieux et moral au secondaire; le plan de développement de l'éducation chrétienne; le sort fait aux services éducatifs.

L'instabilité chez les professeurs d'enseignement religieux et moral au secondaire

Le premier point que veut souligner le Comité catholique n'est pas sans lien avec la réflexion précédente sur le pluralisme: il fournit une illustration des problèmes qui risquent de se développer si l'on ne reconnaît pas ouvertement, au plan des principes comme au plan de la gestion et de l'administration, la différence spécifique de l'école catholique. Il s'agit de l'instabilité qui s'est aggravée chez les professeurs d'enseignement religieux et moral depuis l'application des clauses qui régissent les questions complexes de sécurité d'emploi et de surplus de personnel à la suite des conventions collectives signées, en 1976, au plan provincial et local.

La mobilité du personnel, en effet, est devenue telle en maints endroits que le fonctionnement des équipes et la poursuite même des objectifs de l'enseignement religieux et moral se trouvent gravement compromis. À cet égard, sans doute, toutes les disciplines se trouvent pour ainsi dire sur le même pied; elles sont toutes sujettes à des migrations indésirées chez les enseignants. Mais l'enseignement religieux et moral est peut-être la discipline la plus vulnérable. Elle peut être la plus affectée.

Un relevé exhaustif de la situation dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec reste à faire; il révélerait sans doute des variations d'une région à une autre, compte tenu des conventions locales et des caractéristiques régionales du personnel enseignant. Mais suffisamment de cas lui ont été signalés au cours de cette année pour que le Comité catholique alerte les partenaires à la toute prochaine négociation. Déjà, dans certaines écoles, la situation est sérieusement détériorée et les protestations des parents, des professeurs et des administrateurs s'élèvent. Le Comité veut dénoncer le fait que, par suite d'une mécanique impitoyable des conventions collectives, des professeurs pas préparés du tout pour l'enseignement religieux et surtout peu ou pas croyants soient appelés à dispenser l'enseignement religieux, voire même contraints de le faire.

Des voies de solution doivent être cherchées: dépasser le critère unique de l'ancienneté, faire de l'enseignement religieux et moral un champ spécifique, préciser des critères de réaffectation en enseignement religieux et moral, mettre au point des formules de soutien pédagogique. Le Comité catholique s'est attaché, dans une programmation détaillée adressée au ministre de l'Éducation, à éclairer les causes de la situation et à proposer des moyens d'y porter remède⁵.

5. «Pour remédier à l'instabilité chez les professeurs d'enseignement religieux et moral au niveau secondaire», Recommandation du Comité catholique au ministre de l'Éducation, le 15 juin 1978, en annexe.

Le plan
de développement
de l'éducation chrétienne

Le Comité catholique souligne l'encouragement et le soutien qu'apporte le plan de développement de l'éducation chrétienne, inscrit parmi les priorités du ministère de l'Éducation en 1977-1978. La mise en oeuvre de ce plan, singulièrement opportun et efficace, permet le déblocage de plusieurs questions ou dossiers d'une grande actualité, notamment ceux qui visent à apporter des solutions aux problèmes soulevés par la diversité socio-religieuse.

La réalisation du plan fait également surgir de nombreuses initiatives; elle oblige plusieurs milieux à prendre conscience des attentes et des lacunes en matière d'éducation morale et religieuse. Elle révèle aussi les besoins et les requêtes multiples que le milieu scolaire adresse au ministère de l'Éducation concernant l'école catholique. Le Comité estime que le Gouvernement doit assurer et promouvoir, *de manière permanente*, les services que requiert ce secteur d'éducation.

Le sort fait
aux services éducatifs

En raison des compressions dans les subventions versées aux commissions scolaires, des coupures s'effectuent graduellement dans le secteur des services éducatifs. L'animation pastorale se trouve touchée, comme aussi les autres services: d'orientation, d'animation pédagogique, de santé, de psychologie, etc. On déplore souvent le fait que ces coupures sont décidées uniquement à partir de considérations monétaires et que leurs répercussions au plan éducatif sont ignorées, consciemment ou inconsciemment. On assiste à une diminution progressive, tacite presque, des services éducatifs.

Le Comité catholique refuse cette politique de l'asphyxie lente, sous le couvert des enveloppes budgétaires globales, de la décentralisation ou de la non-indexation. Il estime que s'impose une *déclaration publique de politique* à ce sujet. Cette déclaration s'impose d'autant plus que, par l'opération du *Livre vert*, on vient de planter dans toutes les écoles du Québec l'idée de projet éducatif. Or, de ce projet, les services éducatifs sont souvent les tuteurs les plus efficaces.

Appendice B

L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DANS LES MILIEUX SCOLAIRES PROTESTANTS

Cinq points saillants se dégagent de la dernière année en éducation dans les milieux scolaires protestants au Québec¹.

Manque de cadres

Au premier rang, le Comité protestant souligne le manque de leadership dans le secteur protestant pendant l'année écoulée. Le poste de sous-ministre associé de foi protestante est resté vacant depuis le 6 septembre. Cette absence, qu'il est devenu de plus en plus urgent de combler, suscite un processus de confrontation plutôt que de négociation sur plusieurs fronts, notamment sur celui de la Loi 101. Le Comité considère qu'un sous-ministre associé aurait pu opportunément agir comme intermédiaire.

En ce qui concerne le leadership que doit assurer le sous-ministre associé auprès des écoles protestantes, le Comité a déclaré son opposition aux modifications proposées dans les Projets de loi 53, puis 50: selon lui, les changements visés avaient pour conséquence d'enlever aux sous-ministres associés une partie de l'autorité décisionnelle nécessaire à l'accomplissement du mandat que leur confère l'article 8 de la Loi du ministère de l'Éducation en vigueur jusque là².

Le Comité protestant souligne encore l'importance que le Service de l'enseignement protestant du ministère de l'Éducation dispose du personnel requis pour assurer l'implantation de son Règlement et le développement de l'enseignement moral et religieux. La vacance prolongée de deux postes a fait voir la difficulté de recueillir dans la communauté protestante les candidatures nécessaires.

La réalité de l'école protestante

Bien que le Comité protestant se soit adonné à mieux faire connaître les programmes révisés et bien qu'un progrès notable ait été accompli, il reste bien des écoles qui ne dispensent aucun enseignement moral et religieux. Selon le Règlement du Comité, est reconnue comme protestante l'école qui observe tous les articles du Règlement et qui, en particulier, «offre à ses élèves un enseignement moral et religieux conforme aux programmes approuvés ou autorisés par le Comité»³. Dans cet esprit, le Comité prépare un document qui déclarera ce qu'est une

1. Voir également «Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec», Recommandation du Comité protestant au ministre de l'Éducation, le 7 juillet 1978, en annexe.

2. Voir «Fonction du sous-ministre associé», Lettre du Comité protestant au ministre de l'Éducation, le 6 octobre 1977, en annexe; «Projet de loi 50. Fonction du sous-ministre associé», Télégramme du Comité protestant au ministre de l'Éducation et au ministre de la Fonction publique, le 16 juin 1978, en annexe. Voir également l'intervention du Comité catholique sur le même sujet, en annexe: «Projet de loi 50. Fonction du sous-ministre associé», Lettre au ministre de l'Éducation, le 17 juin 1978.

3. Voir *Règlement du Comité protestant*, sect. III, art. 7.

école protestante et quels en sont les principes directeurs; le Comité présentera également sa manière de voir une éducation confessionnelle⁴.

Il peut être remarqué, en passant, que la version anglaise du Livre vert *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* a traduit «école confessionnelle» par «denominational school». Le Comité souligne que les écoles protestantes n'ont jamais été confessionnelles en ce sens qu'elles auraient fait preuve de sectarisme ou qu'elles auraient endoctriné les élèves par un enseignement propre à un groupe religieux⁵. La clientèle de l'école protestante est multi-confessionnelle, c'est-à-dire qu'elle comprend des protestants, des orthodoxes et, en vertu d'ententes, des catholiques; elle est également multi-religieuse, c'est-à-dire qu'elle comprend des chrétiens, des juifs, des musulmans, et d'autres.

Le Comité reconnaît parmi les buts de l'action éducative protestante que l'école «prend en considération les croyances religieuses des parents ou des tuteurs des élèves fréquentant les écoles protestantes et respecte ces convictions»⁶. Le Comité croit que les programmes approuvés pour l'enseignement moral et religieux sont assez souples et variés pour facilement s'adapter aux particularismes et aux besoins locaux. Il ne désire pas être en situation de fractionner davantage le système d'éducation au Québec.

Les écoles protestantes anglaises

Bien que soit enregistrée une augmentation du nombre de francophones chez les protestants, ceux-ci demeurent massivement anglophones. Le Comité protestant veut donc dire un mot de l'incidence de la Loi 101 et des Règlements qui l'accompagnent sur les écoles protestantes.

L'arrêté en conseil du 8 juin 1977 précisant les règles que devraient suivre les commissions scolaires pour l'inscription des élèves dans les écoles anglaises a provoqué une large réaction. Toutes les fiches d'inscription ont dû être remplies de nouveau entre le 15 juin et le 15 août, une période de vacances, ce qui a soulevé des difficultés administratives. Quelques-uns ont discuté la légalité des Règlements arrêtés avant la sanction de la Loi dont ils dépendent. D'autres ont mis en question l'aspect rétroactif de la Loi et des Règlements. Encore plus, d'autres ont résolu de contester la constitutionnalité de la Loi 101 devant les tribunaux. D'où plusieurs ont conseillé la résistance ou même la désobéissance civile à la Loi. Quelques commissions scolaires ont décidé de laisser le choix de la langue française. La langue d'enseignement a constitué le point chaud de la rentrée scolaire, alors que le sous-ministre associé de foi protestante a présenté sa démission au ministre de l'Éducation pour marquer son désaccord avec les dispositions gouvernementales.

4. Voir un autre document publié déjà par le Comité, «Le fait protestant dans l'éducation au Québec», dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation*, Rapport 1976-77, Québec 1977, Annexe C, pp. 255-261.

5. Voir *Règlement du Comité protestant*, sect. III, notes.

6. Voir *Règlement du Comité protestant*, préambule.

Dans ce contexte de polémique, le Comité protestant s'est prononcé à deux reprises sur l'application de la Loi 101 et sur l'opposition qu'elle a soulevée⁷. En dénonçant à la fois la Loi 101 et la désobéissance qui l'a suivie, il a souligné que le centre d'intérêt de l'éducation devait être l'enfant. Le conflit provoqué par le chapitre 8 de la Loi 101 reste encore sans résolution.

Les restrictions de l'accès à l'école anglaise que contient la Charte de la langue française et le climat d'incertitude qu'elle engendre ont eu leurs effets sur la clientèle des écoles anglo-protestantes. Quelques commissions scolaires rapportent un taux de déclin accéléré de leur clientèle qui pourrait atteindre 25% de leur personnel l'an prochain, ce qui comporte des implications graves pour les effectifs. Pour la première fois dans le secteur protestant, nombre d'enseignants seront mis en disponibilité. Ce déclin est dû en plus grande partie à l'émigration et à l'impossibilité d'en renverser les effets plutôt qu'à la dénatalité. Il faudrait ajouter à ce phénomène la fuite des jeunes qui seraient devenus les parents de la clientèle future des écoles. Selon une étude de Gary Caldwell, les jeunes anglophones ont quitté la province selon un taux beaucoup plus élevé dans la période 1971-1976 que dans les cinq années précédentes⁸. D'après une étude complémentaire, 37% des étudiants anglophones des collèges et des universités ont l'intention de quitter la province quand leurs études seront terminées⁹.

Dans ce contexte et à la lumière des études démographiques révisées du ministère de l'Éducation prouvant que même l'hypothèse préconisée par le Conseil supérieur de l'éducation au sujet de la langue d'enseignement aurait pour effet d'augmenter la fraction francophone de la population du Québec, le Comité protestant croit que les restrictions de l'accès aux écoles anglaises pèsent trop lourd sur le système scolaire et réclame du Gouvernement une modification du chapitre 8 de la Charte de la langue française afin que soit permis aux anglophones véritables de toute provenance l'accès aux écoles anglaises.

Écoles protestantes françaises

Vu l'absence d'un réseau d'écoles qui leur conviennent, l'accès à l'école protestante a été difficile pour les francophones qui désiraient garder leur langue. Dans quelques régions, il existe des ententes locales ou des conventions tacites concernant la fréquentation de l'école et jusqu'ici les protestants francophones ont dû choisir entre la langue et la confessionnalité. Quand ils choisissent la langue, leurs enfants s'inscri-

7. Voir «L'application de la Loi 101 et l'opposition qu'elle soulève dans les écoles protestantes», Position du Comité protestant, le 30 septembre 1977, en annexe; «Le défi à la Loi 101», Position du Comité protestant, le 26 mai 1978, en annexe.

8. Gary CALDWELL, *Out-Migration of English-Mother Tongue High School Leavers from Québec 1971-1976*, The «Anglo-Québec en Mutation», A.Q.E.M. Committee, Dec. 1977.

9. G. KANTROWITZ, *A Study of the Attitudes of Québec Anglophone Students Towards Their Future Plans Regarding Education and Residence*, Research Dept., Allied Jewish Community Services.

vent aux écoles catholiques françaises, avec ou sans entente; quand ils choisissent la confessionnalité, leurs enfants perdent leur langue en fréquentant l'école protestante anglaise. Mais la Charte de la langue française a transformé ce dilemme en obligeant à opter pour la langue.

La croissance rapide de la population protestante de langue française a poussé le Comité à sonder le désir des parents. Une étude est en cours dont le rapport est attendu sous peu. Selon les études démographiques du Comité, un grand nombre d'élèves protestants de langue française ne figurent ni dans les inscriptions aux écoles protestantes, ni dans les ententes entre commissions scolaires de confessions différentes¹⁰. Le Comité espère que les commissions scolaires seront conscientes des besoins et des attentes des parents protestants de langue française. Certains membres souhaitent la création d'une commission scolaire protestante francophone ou au moins la désignation d'un directeur de l'enseignement en langue française dans les commissions scolaires où le nombre des élèves le justifie.

La Charte de la langue française oblige tout immigrant au Québec à fréquenter l'école française. Cette disposition pourrait accroître la clientèle des écoles protestantes françaises. Le Comité note que le Ministre a aussi ouvert les classes d'accueil à tous les anglophones qui veulent apprendre le français. Là où des écoles protestantes françaises existent, elles risquent d'être envahies par des enfants autres que francophones. Le Comité projette d'étudier l'ampleur du problème de l'immigration des «pseudo-francophones» de la Loi 101 dans le secteur protestant.

Deux possibilités s'offrent aux commissions scolaires protestantes: soit d'ouvrir des classes françaises, soit de conclure une entente avec une commission scolaire avoisinante. Comme, dans la plupart des commissions scolaires protestantes en dehors de la région de Montréal, seule la dernière possibilité est praticable, il arrive que la langue d'enseignement a priorité sur la religion, contrairement aux garanties constitutionnelles de l'Acte de l'Amérique britannique du Nord à cet égard.

Petites écoles	Le Comité protestant continue à se préoccuper du problème des petites écoles. La population anglaise diminue peu à peu dans les petites villes et dans les villages de la Province à cause de facteurs socio-économiques. Bien que le Ministre ait annoncé des mesures pour le maintien des petites écoles des villages, il faut que celles-ci reçoivent une aide particulière. Il est suggéré que soit créé un centre d'information qui fournisse des modèles d'organisation de l'école et d'encadrement des élèves. L'équipe
----------------	--

10. Voir tableaux préparés par G. Galdwell: Population franco-protestante d'âge scolaire au Québec; Population scolaire anglo-protestante, anglo-catholique, franco-protestante, franco-catholique dans le territoire de chaque commission scolaire protestante du Québec; Répartition des élèves protestants anglophones et francophones qui fréquentent les écoles des commissions scolaires catholiques du Québec, août 1977.

SOPPEQ pourrait subvenir à ce besoin pour les petites écoles secondaires autant que primaires. Il importe que soit considérée dans les prochaines négociations la situation de la petite école.

Il y a lieu de reconduire les normes de fonctionnement et de budgétisation, de même que les proportions maître/élèves spécifiques aux petites écoles.

10

ANNEXE A
AVIS ET RECOMMANDATIONS DU CONSEIL
EN 1977-1978

I. L'ALIMENTATION À L'ÉCOLE

Recommandation du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, 201^e réunion, le 13 octobre 1977.

L'état de santé des Québécois inquiète. Des études et des enquêtes récentes ont éperonné l'attention: ils surestiment leur condition physique et leur alimentation se dégrade. Il faut se garder, ici comme en d'autre cas, de charger trop aisément l'école de tous les torts ou de tous les redressements. Cependant, non seulement l'influence qui lui est dévolue, mais aussi les réussites qu'elle connaît déjà à la suite de la politique alimentaire adoptée par certaines commissions scolaires incitent à mieux apprécier son rôle et à discerner des mesures susceptibles de déterminer et de promouvoir son action dans l'éducation à la nutrition et à l'alimentation.

SANTÉ DES QUÉBÉCOIS

Déjà, en 1974, le rapport d'un comité d'étude établissait qu'après des autres Canadiens ou encore après des Norvégiens et des Suédois, les Québécois obtiennent les cotes les plus basses pour les déterminants les plus importants de la condition physique, comme par exemple le transport de l'oxygène¹. L'écart entre les Québécois et les autres populations considérées, constatait-on, est «particulièrement élevé à l'adolescence alors que les garçons et les filles fréquentent l'école secondaire»². Et là, sans doute, surgit la nécessité de la motivation à la pratique de l'exercice physique³.

Plus récemment, c'est une enquête de Nutrition-Canada, répercutée dans un important document des Affaires sociales du Québec, qui a révélé l'ampleur des problèmes nutritionnels auxquels il faut s'éveiller⁴.

«La moitié de la population québécoise adulte souffre d'embonpoint plus ou moins marqué, et l'on y trouve environ un demi-million d'adultes franchement obèses... L'obésité franche, dont le rôle est reconnu comme facteur de risque dans un grand nombre de maladies, est donc plus fréquente au Québec chez les adultes de 20 à 65 ans qu'au Canada dans son ensemble... (Il faut compter encore) environ 610 000 hommes dont le taux de cholestérol est élevé, 440 000 personnes de tous âges dont le régime alimentaire est déficient en fer et environ 500 000 enfants et adolescents dont l'apport alimentaire en calcium est insuffisant par rapport aux standards canadiens»⁵.

Les jeunes d'âge scolaire n'échappent guère à ces problèmes. Les quatre suivants touchent particulièrement les adolescents:

1. COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA CONDITION PHYSIQUE DES QUÉBÉCOIS, *Le rapport et les recommandations*, Québec 1974.
2. *Op. cit.*, p. 72.
3. Voir «L'éducation physique et le sport» dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'Éducation. Rapport 1976-1977*, pp. 167-168.
4. GOUVERNEMENT DU CANADA. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE SOCIAL. NUTRITION-CANADA, *Rapport sur les habitudes alimentaires*, Ottawa 1977 et *Compte-rendu de l'étude menée au Québec*, Ottawa 1975; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *Une politique québécoise en matière de nutrition*, Québec, mai 1977.
5. *Une politique québécoise*, p. 15.

- «1. excès pondéral ou maigreur excessive de degré variable;
- «2. insuffisance dans l'apport en fer, en vitamine D et en calcium chez la fille;
- «3. insuffisance dans l'apport en vitamine D chez le garçon;
- «4. mauvaises habitudes alimentaires»⁶.

Quant aux enfants de 6 à 13 ans, leur hygiène buccale apparaît comme bien inférieure à celle des populations de même âge en Colombie-Britannique et en Ontario. L'indice CAO relevé chez eux - nombre de dents cariées, absentes et obturées - figure parmi les plus élevés au monde⁷.

Malgré que l'alimentation représente une large tranche du coût de la vie, dans une société d'abondance par surcroît, la malnutrition se reconnaît aux carences et maladies qu'elle provoque. Si les ressources alimentaires ne manquent pas, les Québécois se nourrissent mal. Leur apport en calories dépasse généralement celui de la moyenne au Canada et ils tendent à consommer deux fois plus de protéines que nécessaire, parmi d'ailleurs les plus chères, telles celles qui proviennent de la viande. Des déséquilibres alimentaires les affectent, comme il se trouve chez les populations des pays industrialisés: excès de consommation de graisses et de sucres concentrés, faible consommation de fibres végétales. C'est ainsi que le ministère des Affaires sociales estime dépenser chaque année quelque \$200 millions en frais hospitaliers et médicaux pour les maladies directement attribuables ou étroitement associées à notre mode d'alimentation⁸.

Ces données revêtent un caractère concret. Elles poussent cependant leurs racines jusque dans le mode de vie des Québécois, là où le boire et le manger se lient aux éléments de la culture. Cette alerte au sujet de la santé retentit en même temps au sujet de la culture. Derrière les statistiques sur les problèmes nutritionnels et sur les coûts des services hospitaliers, il s'ouvre, plus au fond, un autre grand pan d'inquiétude: comment notre manière de nous nourrir nous traduit-elle? sous quelles influences se déterminent nos habitudes alimentaires?

ALIMENTATION À L'ÉCOLE

Dans la politique qu'il vient d'élaborer en matière de nutrition et dont il a annoncé la mise en œuvre le 9 septembre 1977, le ministère des Affaires sociales retient comme l'un de ses groupes-cibles les enfants et les adolescents d'âge scolaire. Quel peut être le rôle de l'école? D'une part, il paraît légitime de penser que l'éducation à la nutrition et à l'alimentation peut trouver quelque place dans les programmes d'enseignement; d'autre part, l'école prêche d'exemple et exerce une force d'entraînement pratique dans les services alimentaires qu'elle-même dispense. Qu'est-il permis d'observer à cet égard dans la situation actuelle?

Observations

Du premier point de vue, il ne semble guère être accordée considération, dans les activités éducatives de l'école, à la nutrition et à l'alimentation. Les programmes ne contiennent rien à ce propos; certains enseignants s'appuient sur ce fait pour écarter infirmières et nutritionnistes des départements de santé communautaire qui leur proposent des séances de sensibilisation, accueillies cependant par

6. *Ibid.*, p. 49.

7. *Ibid.*, p. 33.

8. *Ibid.*, pp. 9, 15, 17 et 23.

d'autres bien volontiers. Parmi les efforts tentés, il faut signaler les journées de perfectionnement des maîtres tenues sur le sujet en certaines commissions scolaires à l'aide de l'excellente trousse que fournit la Fédération des producteurs de lait du Québec dans le cadre du programme «Éducation-nutrition».

Ce qui frappe massivement, c'est l'importance considérable des services alimentaires assumés par les commissions scolaires dans toutes les écoles polyvalentes et dans la majorité des écoles secondaires. Il est plutôt rare que les écoles élémentaires disposent de cafétérias, mais un grand nombre doivent garder à dîner les enfants qui apportent leur repas. Car il faut se souvenir que l'un des effets de la réforme scolaire en vue d'étendre l'accessibilité de l'éducation a été d'amener 65% ou 70% des élèves du secondaire et 30% ou 40% de ceux de l'élémentaire à se déplacer sur une distance qui ne leur permet pas de retourner à la maison pour prendre le repas de midi⁹. Des facteurs sociaux nouveaux font aussi qu'un nombre croissant d'élèves dînent à l'école même s'ils n'ont pas à être transportés.

Au seul niveau secondaire, quelque 47% des élèves fréquentent les cafétérias à l'heure du midi: 12% s'y procurent un repas complet; 35% y prennent éventuellement un complément au repas apporté de la maison¹¹. Partout répandues, les machines distributrices jouent un rôle non négligeable, d'autant que les boîtes à lunch des enfants apparaissent largement déficientes. Un sondage par exemple, effectué dans les écoles élémentaires d'une commission scolaire en collaboration avec le département local de santé communautaire, a révélé que 750 boîtes à lunch examinées atteignaient en moyenne 56% seulement de la qualité requise selon le Guide alimentaire canadien¹². Malgré cela, certains affirment qu'il vaut encore mieux pour l'enfant apporter son lunch que de recourir à des cafétérias dont les menus sont inacceptables. Par ailleurs, enseignants, infirmières et principaux observent qu'un grand nombre d'enfants arrivent à l'école sans avoir déjeuné. Selon une étude auprès des étudiants d'une commission scolaire régionale, 58% accusent une déficience alimentaire au repas du matin: 5,03% ne déjeunent jamais, 15,75% déjeunent irrégulièrement, 37,21% prennent un déjeuner insuffisant¹³.

La majorité des commissions scolaires interdisent de vendre dans les cafétérias, à l'heure du dîner, les aliments de valeur nutritive nulle ou douteuse, comme les mets cuits en grande friture, les concentrés en sucre, les friandises, les eaux gazeuses. Le règlement est-il appliqué rigoureusement? Presque la moitié des commissions scolaires autorisent en tout cas la vente de ces mêmes aliments à d'autres moments que le midi ou en d'autres endroits que les cafétérias. De nombreux points de vente échappent par ailleurs au contrôle des gestionnaires des services alimentaires: salon des étudiants ou des enseignants, coopérative étudiante, comptoir du concierge, cantine mobile, restaurant du coin...

9. *Ibid.*, p. 49.

10. Commission du chef du transport scolaire au ministère des Transports. Données de 1975-1976.

11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. COMITÉ D'ÉTUDE NOMMÉ PAR LE CONSEIL DE DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE, *Services alimentaires au secondaire. Rapport final*, Québec, novembre 1975, p. 3.

12. COMMISSION SCOLAIRE DE DRUMMONDVILLE, *Amélioration de la condition des dîneurs dans nos écoles. Rapport au Conseil des commissaires*, mai 1976.

13. DÉPARTEMENT DE SANTÉ COMMUNAUTAIRE DE L'HÔTEL-DIEU DE MONTMAGNY, *Études portant sur les habitudes alimentaires des étudiants de niveau secondaire de la C.S.R. Pascal-Taché*, janvier 1976, p. 50.

Et comment établir des règlements fermes en ce domaine quand les étudiants du soir ou le personnel de l'école consomment et réclament des aliments non recommandables? Il arrive même que des commissions scolaires, soucieuses de combler les déficits de leurs services alimentaires, ne s'embarrassent pas trop de scrupules pour répondre à la demande comme cela rend le mieux.

En effet, si le ministère de l'Éducation fournit l'équipement de base au moment de la construction des écoles et traite les demandes subséquentes d'équipement dans son budget des immobilisations, les commissions scolaires doivent assumer, par autofinancement, l'entretien du matériel et le fonctionnement des cafétérias, fournitures et personnel. Pour éviter les déficits, il faut recourir à des expédients et à des compromis: charger aux parents les coûts de l'administration, offrir des aliments populaires quelle que soit leur valeur nutritive, tirer des revenus des machines distributrices. Plusieurs fois au cours des dernières années, soit directement, soit par l'intermédiaire de leurs fédérations, les commissions scolaires ont remis en question le principe de l'autofinancement et ont demandé au ministère de l'Éducation de réviser sa politique.

Jalons Personne ne saurait tenir que rien ne s'est accompli. Après une première phase d'implantation des équipements et des services, où l'on n'a pas lésiné sur les investissements, de 1965 à 1970, les problèmes de planification et de gestion ont moins exclusivement accaparé l'attention. En octobre 1970, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, inspirée par le National School Lunch Program en vigueur depuis longtemps aux États-Unis, s'est mise en frais de promouvoir chez ses membres la qualité des services alimentaires. Son action a suscité deux importantes interventions du ministère des Affaires sociales: une enquête sur les habitudes alimentaires des jeunes de niveau secondaire¹⁴ et l'élaboration d'un guide de nutrition à l'adresse des commissions scolaires¹⁵. À l'instigation de la FCSCQ également, en 1975, le ministère de l'Éducation a chargé un comité d'étudier la situation des services alimentaires dans les écoles secondaires; des représentants des ministères de l'Éducation, des Affaires sociales et de l'Agriculture, de même que des commissions scolaires ont mené ensemble les travaux¹⁶. Tous ces documents malheureusement sont demeurés sans suites, du moins au palier gouvernemental; de même, un sondage du ministère de l'Agriculture sur l'achat des fournitures alimentaires des cafétérias des écoles, dont les résultats n'ont pas été publiés.

Bien que laissées à elles-mêmes, des commissions scolaires ont pris des initiatives, parfois avec la collaboration des départements locaux de santé communautaire. Pour citer quelques exemples, la C.E.C.Q., la C.S.R. de Chambly, la C.S.R. Chaudière dans la Beauce, la C.S.R. Pascal-Taché à Montmagny, la C.S. des Bois-Francs, la C.S. de Drummondville, la C.S. de St-Jérôme, ont adopté des éléments de politique alimentaire.

14. MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *Enquête alimentaire en milieu scolaire au Québec (niveau secondaire)*, Québec, mai 1972.

15. MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *Nutrition en milieu scolaire*, Québec, février 1974.

16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMITÉ D'ÉTUDE NOMMÉ PAR LE CONSEIL DE DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE, *Services alimentaires au secondaire. Rapport final*, Québec, novembre 1975. Voir aussi LANTHIER, *Les conditions du repas à l'école élémentaire en milieu semi-rural*, Région administrative no 5. Bureau régional du ministère de l'Éducation, Sherbrooke, septembre 1974.

Le programme du Conseil scolaire de l'île de Montréal est particulièrement remarquable pour son ampleur et son efficacité: il a pris en 1974 le relais d'une expérience menée avec succès à la C.E.C.M. depuis dix ans en l'étendant aux sept autres commissions de l'île qui l'ont toutes adoptée¹⁷. Le C.S.I.M. a résolu d'assumer une partie du prix de chaque repas offert dans les cafétérias scolaires, moyennant la mise en oeuvre de certains principes de saine alimentation et l'intégration de certains éléments d'éducation en nutrition dans les activités d'apprentissage: cette mesure d'incitation vise à favoriser chez les étudiants l'acquisition de meilleures habitudes alimentaires. Les résultats obtenus sont nettement satisfaisants, comme en font foi la collaboration soutenue des enseignants et des administrateurs, les attitudes des élèves et les réactions des parents. Des demandes d'information affluent tant de l'intérieur que de l'extérieur du Québec; les ministères de l'Éducation du Manitoba, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario s'y sont intéressés, de même que des États américains où l'un remet en cause, en s'arrêtant à l'expérience montréalaise, certains aspects du National School Lunch Program.

Plusieurs pays ont adopté des mesures au sujet du repas du midi à l'école; des normes régissent par exemple la composition des menus dans les pays scandinaves et dans les îles britanniques. Le programme des États-Unis déjà cité est de loin le plus considérable; il a coûté plus de \$9 milliards en 1976-1977. La Loi qui l'a créé lui assigne deux objectifs: sauvegarder la santé et le bien-être des enfants et encourager la consommation domestique des produits agricoles et autres produits de haute valeur nutritive¹⁸.

Au Canada, aucun programme fédéral ne touche les services alimentaires dans les écoles. Quelques provinces et villes, ces dernières années, ont pris l'initiative d'offrir des suppléments alimentaires aux écoliers; des clubs sociaux et des organismes scolaires ont introduit la distribution gratuite du lait. Nulle part cependant n'existe un programme d'ensemble.

Au Québec, non plus. La tentative du ministère de l'Éducation en 1975 s'est enlisée; elle ne visait d'ailleurs que les écoles secondaires. Le ministère de l'Agriculture instaure en septembre 1977 la distribution gratuite du lait: mesure bénéfique, certes, dont il n'est pas pleinement assuré toutefois qu'elle procède avant tout des impératifs premiers et globaux de l'éducation à la saine alimentation et à laquelle le ministère de l'Éducation ne s'est intéressé que bien tangentiellement par la fourniture de réfrigérateurs. Le ministère des Affaires sociales enfin annonce la mise en oeuvre d'une politique en matière de nutrition: initiative opportune, certes, dont les moyens cependant, chiffrés à \$500 000 sont modestes et qui ne vise les enfants et adolescents d'âge scolaire qu'auprès de cinq autres groupes-cibles, sans qu'apparaisse bien nettement l'engagement du ministère de l'Éducation lui-même.

POUR UNE INTERVENTION DU MEQ

Les alertes récentes au sujet de l'état nutritionnel des Québécois, la mise en oeuvre d'une politique du ministère des Affaires sociales en matière de nutrition, l'instauration d'un programme de distribution gratuite du lait aux écoliers par le ministère de l'Agriculture, l'opportunité de joindre des mesures d'éducation en

17. CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Politique alimentaire*, Montréal, juin 1974.

18. VAN EGMOND, Dorothy, *School Foodservice*, The Avi Publishing Company Inc., Westport, Connecticut, 1974.

nutrition et en alimentation à celles qui s'élaborent dans le domaine de l'éducation physique et du sport à l'école, les heureuses initiatives des commissions scolaires qui attendent un encadrement et un soutien gouvernemental, la réussite en particulier de l'expérience montréalaise susceptible de s'étendre, autant de lignes convergentes: le ministère de l'Éducation doit d'emblée intervenir. Peut-être faut-il voir aussi que la nécessité où se trouvent une forte proportion des élèves de prendre leur dîner à l'école doit être assumée comme un effet de la réforme scolaire elle-même.

La politique que vient d'annoncer le ministère des Affaires sociales vise «l'amélioration de la santé grâce à l'acquisition et à la pratique de saines habitudes alimentaires»¹⁹. Le ministère de l'Éducation peut faire sien cet objectif, en poursuivant pour sa part l'amélioration de l'efficacité physique et mentale des élèves. De favoriser la consommation journalière de trois repas équilibrés, de réduire de 50% l'apport en sucre et de 25% l'apport en graisses, d'augmenter l'apport en cellulose et de promouvoir la diversification du régime alimentaire, comme le propose le ministère des Affaires sociales pour les dix années à venir²⁰, constituent des consignes que le ministère de l'Éducation peut accueillir pour sa part dans les activités éducatives et dans les services alimentaires qui relèvent de lui et des commissions scolaires.

Sans doute, il convient de prémunir les instances responsables de la politique d'ensemble en matière de nutrition contre la tentation de facilité qui les inclinerait à considérer trop aisément l'école comme la meilleure voie pour atteindre la population. Il faut éviter d'«enscolariser» des programmes qui s'adresseraient à tous les citoyens par l'intermédiaire des auditoires captifs que constituent, en quelque sorte, les élèves. S'il importe, en effet, le rôle de l'école demeure cependant tout relatif, même du point de vue de l'éducation à la nutrition. Aussi le Conseil ne reçoit-il pas sans réserves l'observation du ministère des Affaires sociales:

«La clientèle des enfants et des adolescents d'âge scolaire a toujours été considérée comme prioritaire au sein des programmes de nutrition dans différents pays. Non seulement est-elle facile à rejoindre, mais l'école est de plus en plus considérée comme un milieu éducatif total»²¹.

Tant du point de vue de la santé que du point de vue de la culture, il doit apparaître que l'éducation à la nutrition et à l'alimentation déborde très largement l'école. L'action auprès des élèves n'est pas nécessairement prioritaire par rapport à l'action auprès des producteurs et des commerçants de l'industrie alimentaire, auprès des publicitaires, auprès des professionnels de la santé, de la nutrition et de l'éducation physique, auprès des consommateurs, comme d'ailleurs l'inclut aussi la politique annoncée par le ministère des Affaires sociales.

Il demeure que l'école a un rôle en ce qui concerne les connaissances et les habitudes alimentaires des jeunes et que le ministère de l'Éducation doit s'en soucier. Les ressources, objectera-t-on, manquent. Il est vrai que l'on ne saurait songer facilement à des ressources toutes nouvelles et considérables. Faut-il pourtant désespérer? Du point de vue de la santé ou de la consommation des produits canadiens, tout recours au Gouvernement fédéral est-il à exclure? N'a-t-

19. *Une politique québécoise en matière de nutrition*, p. 37.

20. *Ibid.*

21. *Ibid.*, p. 49.

il pas été possible d'engager un programme de distribution gratuite du lait dont le coût, déjà de \$2 millions, pourra atteindre \$13 millions dans les années qui viennent? Le décloisonnement et la concertation des ministères ne permettrait-elle pas d'utiliser plus efficacement les ressources? Ne pourrait-on exploiter des hypothèses de programmes dont les frais seraient partagés entre le Gouvernement, les commissions scolaires et les parents? De surcroît, toute intervention du ministère de l'Éducation n'exige pas de nouvelles ressources: certaines mesures peuvent ne rien coûter de plus.

VOIES D'INTERVENTION

1. Quelles sont en effet les voies d'intervention qui s'offrent au ministère? Il importe avant tout qu'il reconnaisse sa *responsabilité propre à l'égard de l'alimentation à l'école, tant en ce qui concerne l'éducation à la nutrition qu'en ce qui concerne les services alimentaires*. Assurément, l'action du ministère en ce domaine se situe auprès de celle d'autres ministères et elle entre dans les ensembles plus vastes de la politique adoptée en matière de nutrition, d'une politique éventuelle de promotion des produits québécois ou encore d'une politique culturelle. Le Gouvernement d'ailleurs doit veiller à la coordination de ses politiques et de ses programmes. Mais il est certain que le ministère de l'Éducation, pour sa part, doit répondre de la contribution du système scolaire. Compte tenu des programmes des autres ministères et des efforts déjà accomplis en maints endroits, il lui incombe *d'établir des lignes directrices susceptibles d'assurer la coordination des interventions dans les écoles et d'aider les commissions scolaires, les directions des établissements et les comités d'école* selon les *deux volets de l'éducation à la nutrition et des services alimentaires*.

Éducation à la nutrition et à l'alimentation

2. Quelques écoles ont commencé d'introduire dans leurs activités certains éléments d'éducation à la nutrition et à l'alimentation. De façon générale, cependant, les enfants et les adolescents ne reçoivent aucune notion de base concernant la valeur et l'équilibre des nutriments, les habitudes alimentaires et leurs effets sur la santé.

Il appartient au ministère de l'Éducation, en requérant les collaborations opportunes et nécessaires, comme celle du ministère des Affaires sociales, de *circonscrire les objectifs d'une éducation en matière de nutrition et d'alimentation, d'assurer leur intégration aux programmes et de veiller à l'élaboration d'instruments pédagogiques*. Il ne saurait s'agir sans doute de créer un nouveau programme particulier. N'est-il guère possible de manifester imagination et souplesse? Volet de la «formation personnelle et sociale», thème du cours de langue, leçon de biologie, aspect d'éducation physique: plusieurs voies peuvent être empruntées. Au près des programmes d'enseignement, se présentent aussi d'autres moyens propices: semaine de la santé, journée de l'alimentation, clubs, dégustations, expériences culinaires, visites éducatives, activités sportives. Il convient en particulier de promouvoir conjointement l'équilibre alimentaire et l'aptitude physique.

3. Le rôle des *enseignants* est naturellement capital. Ils doivent savoir clairement, d'abord, si le ministère considère que l'éducation à la nutrition et à l'alimentation entre ou n'entre pas dans les objectifs de l'enseignement; en

autre du matériel pédagogique doit leur être disponible. Leurs programmes de formation, de perfectionnement et d'animation en tiendront compte conséquemment. Il faut marquer d'ores et déjà le succès des activités de sensibilisation qu'ils ont tenues en certains endroits avec le concours des infirmières et des nutritionnistes des départements de santé communautaire.

4. Mais c'est sur le rôle des *parents* que le Conseil veut en particulier insister. L'école influencera difficilement le comportement alimentaire des élèves sans la participation des familles. En telle matière, les comités d'écoles peuvent intervenir opportunément pour mobiliser les parents et assurer la jonction entre l'effort éducatif de l'école et la tâche des parents. Ils pourront requérir la collaboration des départements de santé communautaire pour éveiller l'attention et répandre une information de base en ce qui touche le déjeuner, la collation, la boîte à lunch et, en général, les consignes du Guide alimentaire canadien.
5. Il faut aussi susciter la participation active des *étudiants*. Dans le présent document, le Conseil circonscrit son attention aux écoles primaires et secondaires. Plusieurs points de ses considérations s'étendraient pourtant aisément aux collèges. Ainsi, de la participation des étudiants. Ceux du secondaire et du collégial peuvent être éveillés aux problèmes de nutrition et d'alimentation dans le champ même des activités placées sous leur propre responsabilité, culturelles ou sportives. Sensibles souvent à tout ce qui touche la nature ou l'écologie, désireux de réagir aux envuûtements de la publicité, ils accueilleront avec faveur, parfois même avec ferveur, les invitations à corriger leurs habitudes alimentaires et à gérer en conséquence les machines distributrices dont, fréquemment, leurs associations ou groupements tirent des revenus.

Services alimentaires

1. Une très forte proportion des enfants, comme aussi des membres des divers personnels, recourent à l'école aux services de cafétérias, de cantines, de distributeurs automatiques pour un repas, pour un complément de la boîte à lunch, pour une collation. Ces services constituent une entreprise considérable par son volume et par son influence. Des observateurs soulignent qu'elle ne bénéficie pas des mêmes avantages et du même soutien que dans les hôpitaux. L'intérêt et l'engagement du ministère de l'Éducation à cet égard apparaissent bien courts quand ils tiennent jusqu'ici en deux points: fournitures d'équipements, règle d'autofinancement.

Il faut mieux loger d'abord *la responsabilité des services alimentaires* à l'intérieur du ministère, si tant est qu'elle se trouve définie. La construction des écoles, l'acquisition et l'installation des équipements ont accaparé en premier lieu les énergies; les services alimentaires se sont attardés par la suite dans ce secteur de responsabilité. Des ingénieurs, des directeurs d'achats ou d'immobilisations ne sauraient demeurer sans doute les seuls interlocuteurs en la matière; la perspective des services éducatifs et des services personnels aux étudiants devrait prioritairement intervenir, de même que la compétence en nutrition ou en gestion dans ce domaine. Il y aurait donc lieu, semble-t-il, *que le ministère identifie plus nettement en son sein la responsabilité des services alimentaires et la situe plus justement*: une personne spécialisée en diététique et munie d'une expérience en administration de services alimentaires devrait être attachée à cette fin au

service du Ministère chargé des services aux étudiants des commissions scolaires et des écoles.

7. *Le mouvement s'étendrait opportunément aux commissions scolaires* où, généralement, les services alimentaires relèvent jusqu'ici du service de l'équipement. En réalité, il faudrait considérer de rendre admissible au budget des commissions scolaires un poste de responsable de ces services. Déjà la moitié des commissions scolaires environ déclarent avoir un régisseur des services alimentaires ou l'équivalent. Que ce responsable cependant soit suffisamment dégagé et compétent pour assumer véritablement l'administration directe ou indirecte des services alimentaires, rien n'est moins certain. Quelque 30% des cafétérias des écoles sont confiées, semble-t-il, à des concessionnaires; si elle ne compte pas dans son personnel un responsable compétent ou si, du moins, elle ne peut recourir à une personne-ressource qualifiée, comment une commission scolaire définira-t-elle de bons contrats de service avec ses concessionnaires? Comment veillera-t-elle à leur application? Il arrive aussi que des services divers soient offerts sans coordination; ils devraient être placés tous sous une même direction, en fonction des mêmes objectifs.
8. *Des mesures de soutien et d'incitation* doivent être développées à l'adresse des commissions scolaires. Ainsi, une assistance technique pourrait comporter des services de consultation, un guide de gestion des services alimentaires, l'élaboration de modèles d'agencement des services, de contrats, de menus, des informations sur le marché des denrées. Une action du ministère auprès des commissions scolaires devrait les conduire à conformer leurs services aux normes du Guide alimentaire canadien²² et à bannir rigoureusement de tous les points de vente, dans toutes leurs écoles, les aliments de valeur nutritive nulle ou douteuse pour les remplacer par d'autres qui incitent les enfants à de meilleures habitudes. Un point requerra en particulier l'attention et les efforts: les conditions du dîner des enfants à l'école élémentaire, c'est-à-dire les aliments d'appoint, la surveillance et l'encadrement, les locaux.

En ce qui concerne les équipements, le Conseil signale deux aspects portés à son attention: leur choix n'obéit pas toujours aux exigences de la sécurité des enfants; par ailleurs, il est devenu difficile de boire de l'eau dans les écoles de construction récente du fait que les normes, semble-t-il, ne prévoient pas des fontaines en nombre suffisant et dans des lieux aussi indiqués que le voisinage des salles d'exercice physique.

9. Une intervention décisive serait manifestement de *subventionner la vente de certains aliments dans les cafétérias des écoles*. C'est le trait le plus marquant de la politique alimentaire du Conseil scolaire de l'île de Montréal dont le succès a été relevé. Il faut souhaiter que le ministère de l'Éducation considère à nouveau cette possibilité bien rapidement écartée, semble-t-il, au moment où l'a préconisée le Comité d'étude des services alimentaires au secondaire en 1975. Le Conseil rappelle ici ce qu'il a observé plus haut au sujet des ressources. Toutes les voies ont-elles été explorées? Toutes les ressources existantes sont-elles le plus efficacement exploitées? Un partage ne peut-il s'établir entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les parents? Une concertation plus étroite des

22. MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *Nutrition en milieu scolaire*, Québec, février 1974.

ministères ne permettrait-elle pas une meilleure rationalisation? Ne peut-on rien demander au Gouvernement fédéral? Assurément, la subvention de la vente de certains aliments constitue l'un des moyens les plus opérants pour que les cafétérias des écoles deviennent elles-mêmes des lieux concrets d'éducation à l'alimentation. Un autre argument est par ailleurs invoqué: en vertu de la politique d'accessibilité de l'éducation, les parents ne devraient payer que ce que coûteraient les denrées et leur préparation si le repas était consommé à la maison. Le coût de l'administration des cafétérias s'élève en effet à quelque 53% du coût total de chaque repas complet; les parents n'ont pas à payer les salaires des chauffeurs des autobus qui transportent les enfants à l'école, mais il ont à payer ceux du personnel des services alimentaires des écoles.

10. La politique que vient d'adopter le *ministère des Affaires sociales* en matière de nutrition offre un lieu obligé de concertation entre lui et le ministère de l'Éducation. Des articles de son programme le prévoient explicitement²³. Qu'ils établissent donc une très ferme liaison de l'un à l'autre, en veillant bien en particulier à nettement identifier les interlocuteurs et à clairement répartir les tâches. Élaborer des normes alimentaires et évaluer leur application, collaborer à concevoir des programmes et des instruments pédagogiques pour le milieu scolaire, créer du matériel d'information à l'intention des élèves paraissent bien ressortir au ministère des Affaires sociales.

Les départements de santé communautaire de certains hôpitaux collaborent déjà avec des commissions scolaires: il convient d'encourager activement ce mouvement. De même, dans le cas d'interventions particulières en milieux défavorisés, les commissions scolaires devraient être engagées à lier l'action des écoles à celles des centres locaux de services communautaires: c'est ce que recommande le ministère des Affaires sociales au sujet du programme de supplément alimentaire pour les écoles de milieu défavorisé dans le cadre du plan «Renouveau» de la Commission des écoles catholiques de Montréal²⁴.

11. Enfin, le Conseil supérieur suggère que le ministère de l'Éducation institue également une collaboration avec le *ministère de l'Agriculture* en vue de mettre à la disposition des commissions scolaires diverses ressources en matière de distribution et d'achat des produits alimentaires, de contrôle des approvisionnements, d'utilisation des surplus alimentaires et de consommation domestique des produits québécois. Il est souhaitable en particulier que le programme de distribution gratuite du lait inauguré en 1976-1977 dans une partie des commissions scolaires soit bien évalué au moment d'être étendu à leur ensemble.

RECOMMANDATION

Les voies esquissées manifestent assez qu'il est possible au ministère de l'Éducation d'intervenir. Les raisons invoquées auparavant démontrent que cette intervention est nécessaire et opportune. Le Conseil recommande que le *ministère de l'Éducation*, compte tenu des programmes d'autres ministères et des efforts déjà accomplis en certaines commissions scolaires, définisse sa

23. *Une politique québécoise en matière de nutrition*, pp. 49-50, 59, 72.

24. *Ibid.*, p. 50.

responsabilité propre à l'égard de l'alimentation à l'école, de manière à offrir des lignes directrices et des services d'assistance aux commissions scolaires et aux écoles en ce qui concerne tant l'éducation à la nutrition et à l'alimentation que les services alimentaires.

II. LA FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE À L'ÉCOLE

Recommandations du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, 203^e réunion, le 9 décembre 1977.

À maintes reprises, ces dernières années, le ministre de l'Éducation s'est vu pressé d'introduire dans les cours primaire et secondaire des éléments de formation personnelle et sociale. De longs et nombreux efforts d'élaboration semblent devoir aboutir dans des projets dont l'expérimentation pourrait bientôt commencer, du moins au primaire. Sans attendre d'avoir complété son étude du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire où se trouve touchée la question, le Conseil supérieur de l'éducation estime opportun de soumettre maintenant l'orientation qu'il préconise à l'égard de la formation personnelle et sociale. Il pourra par ailleurs y revenir ultérieurement, non seulement dans son avis sur le Livre vert, mais également à la suite de l'étude qu'il poursuit sur les valeurs dans le projet scolaire.

Situation Si l'activité éducative de l'école vise le développement intégral de l'enfant et de l'adolescent, il semble que la place de plus en plus considérable attribuée au savoir dans les matières jugées prioritaires ait réduit d'autres dimensions de l'enseignement, au point que la préoccupation a surgi d'un projet scolaire plus ouvert aux divers aspects du développement de l'élève et plus propice à l'acquisition non seulement de connaissances, mais aussi d'attitudes et de comportements, non seulement d'un savoir, mais aussi d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

Dans le même temps, une conscience plus vive des exigences du développement personnel et de la vie en société, avec ses enjeux économiques, politiques, écologiques, ont suscité de nouvelles demandes à l'adresse de l'école: auprès de l'enseignement des matières traditionnelles, on a réclamé de tous côtés une éducation à la santé, à l'affectivité et à la sexualité, à la vie familiale et sociale, à l'économie, à la politique.

Confiant d'apporter une réponse à l'expression de ces besoins, le ministère de l'Éducation a commencé d'élaborer il y a quelques années, un programme de formation personnelle et sociale lequel, semble-t-il, s'ajouterait aux enseignements qui figurent déjà à la grille-horaire des cours primaire et secondaire.

Observations Sans méconnaître que soient apparues des exigences nouvelles ou accrues, le Conseil observe qu'une certaine polarisation sur le savoir a entraîné un appauvrissement des visées de l'enseignement et a rejeté à la périphérie des objectifs de formation qu'il s'agit maintenant non de récupérer comme des éléments indépendants dans un programme accolé à ceux qui accaparent déjà tout le temps, mais de rétablir comme des dimensions qui traversent toute l'activité éducative. Réclamer de l'école qu'elle ajoute un programme de formation personnelle et sociale à ce qu'elle offre déjà, c'est porter sur elle un diagnostic sévère: c'est accuser une lacune grave de son action, dont les finalités ne portent pas sur le seul savoir, mais englobent tout autant un savoir-faire et un savoir-être auxquels doivent contribuer toutes ses interventions. Si l'objectif de l'école obligatoire est bien de développer toute la personne de l'enfant et de lui permettre la vie en société, un programme particulier ne saurait recevoir ce qui appartient à toute l'école.

C'est pourquoi le Conseil s'inquiète du projet d'instaurer un programme distinct de formation personnelle et sociale auprès des programmes existants. Comment un tel programme n'apparaîtrait-il pas une collection résiduelle d'éléments de formation négligés dans les matières actuellement enseignées? Comment n'ajouterait-il pas aux difficultés de contenir la grille-horaire?

Ne vaut-il pas mieux que l'on intègre, et pour une part que l'on réintègre aux programmes existants les objectifs recherchés? C'est la voie que préconise le Conseil. C'est à travers chacune des matières enseignées que doivent se poursuivre des objectifs de formation personnelle et sociale. Des exemples se présentent aussitôt:

- l'enseignement des mathématiques et les activités de connaissance du milieu fournissent un lieu d'initiation à la vie économique;
- l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue seconde, comme l'enseignement de l'histoire et de la géographie, se prêtent à une initiation à la communication et à la vie sociale;
- des éléments d'éducation sexuelle peuvent trouver place dans les classes de sciences naturelles, d'éducation physique, de formation morale et religieuse;
- à l'éducation physique se rattachent également les questions de santé, d'hygiène, d'alimentation;
- une initiation aux arts peut intervenir dans l'enseignement de l'histoire nationale et de l'histoire des peuples et s'exercer par des travaux manuels ou des activités de création dans plus d'un champ.

L'enseignement des sciences humaines surtout vise, par son objet même, la découverte de l'homme et de la société et doit admettre d'emblée des éléments de formation qui ne se confinent pas aux seules et strictes connaissances.

Ces illustrations montrent la voie de multiples modalités d'intégration où il doit être tenu compte, bien entendu, de l'âge des enfants, du niveau scolaire et du cycle d'études où ils se trouvent. Il convient de reconnaître que l'intégration préconisée peut soulever, au cours secondaire, des difficultés particulières vu la spécialisation des enseignants, la compartimentation et la surcharge des enseignements, le poids des exigences d'admission au collège qui incline à fréquenter davantage les sciences pures que les sciences humaines.

Il est opportun aussi de noter que, souvent, l'éducation morale et religieuse s'arrête déjà à plusieurs facettes de la formation personnelle et sociale. Par ailleurs, certains objectifs de formation peuvent requérir un traitement différent: ceux de l'éducation économique, selon certains, appellent un enseignement formel au deuxième cycle du niveau secondaire; ceux de l'éducation sexuelle, selon d'autres, supportent mal une parcellisation des apprentissages, mais suggèrent une approche multidimensionnelle et pluridisciplinaire à laquelle coopèrent des professionnels comme l'infirmière, l'animateur pastoral, le psychologue.

L'orientation générale cependant demeure:

1. de définir plus clairement ce qu'il faut entendre par développement intégral de l'enfant;

2. de modeler l'activité éducative selon les fins retenues;
3. d'exploiter à cet égard les virtualités des enseignements déjà dispensés;
4. d'illustrer abondamment, par des suggestions de démarches et par la proposition d'instruments, une pratique pédagogique adaptée;
5. d'assurer une animation et un soutien des enseignants dans l'école et dans la classe.

Dans cette perspective, les travaux effectués depuis quelques années ne sont pas vains. Ils offrent au contraire les matériaux nombreux et tout préparés de l'intégration recommandée.

Certes, un nouvel effort doit être attendu des enseignants; rien ne s'opérera sans eux. Mais il y va de la portée même de l'activité éducative dont ils ont charge et dans laquelle ils trouveront vraisemblablement d'autant plus d'intérêt et de motivation qu'elle sera plus ouverte sur tout le développement de l'enfant et de l'adolescent. Leur tâche peut-être s'est taylorisée. Il faut de nouveau l'enrichir. Là aussi, il s'offre des exemples. Le titulaire qui prend un temps de la semaine pour faire le point avec son groupe crée un moment privilégié de formation. L'enseignant qui veille à établir une relation personnelle avec ses élèves et se prête à des échanges avec eux fait beaucoup pour leur formation. Une période de surveillance qui apparaît creuse et vaine fait surgir tout à coup un contact inattendu, dense et profond autant que fugitif. Un cours qui ménage des zones de réflexion libre en prolongement de l'étude du jour permet peut-être à la démarche d'atteindre le meilleur de son effet.

Rappels L'apport du psychologue, de l'orthopédagogue, de l'infirmière, de l'animateur pastoral ou d'autres professionnels à l'école ne doit pas être négligé. La considération de la formation personnelle et sociale des élèves fournit l'occasion de le rappeler.

C'est dans son milieu et dans sa famille que s'enracine la formation personnelle et sociale de l'enfant et de l'adolescent. La collaboration des parents en ce domaine fondamental s'avère indispensable. Non seulement devront-ils connaître les objectifs que poursuit l'école, afin de les appuyer eux-mêmes dans le quotidien des jeunes, mais la conviction se répand qu'ils pourront participer à l'élaboration même du projet éducatif de l'école.

L'évaluation ne portera pas sur les seuls apprentissages des élèves; l'établissement lui-même devra s'y soumettre en regard des objectifs de formation qu'il se sera fixés.

Enfin, aucun changement véritable ne s'opère sans information juste et complète, sans modification des mentalités, sans transformation des habitudes. Les progrès proposés à l'école passent souvent par l'évolution de toute la société.

Recommandation En conclusion de ces observations, le Conseil supérieur de l'éducation recommande:

— que la formation personnelle et sociale soit assurée à l'école par l'ensemble

de l'équipe de chaque établissement et déployée dans l'ensemble de la vie scolaire;

- qu'une part des objectifs de la formation personnelle et sociale soit intégrée aux enseignements que prévoit le régime pédagogique, sans devoir faire l'objet d'enseignements distincts et juxtaposés à ceux qui se répartissent déjà le temps disponible;*
- que les enseignants reçoivent, sous diverses formes, aide et soutien dans l'activité éducative en vue de la formation personnelle et sociale des élèves;*
- que les parents disposent de l'information nécessaire pour comprendre les objectifs de l'école et bien assurer la liaison entre l'école et la famille.*

III. POLARISATIONS CULTURELLES ET POLITIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET D'AUTRES DISCIPLINES AU COLLÈGE

*Recommandation du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation,
205^e réunion, le 9 février 1978.*

Les collèges dispensent des cours de philosophie à quelque cent vingt mille jeunes Québécois qui se trouvent à l'âge des choix fondateurs et des premières synthèses de vie. Selon les programmes actuellement en vigueur, les cours obligatoires ont pour but «d'instaurer une réflexion radicale sur des problèmes fondamentaux de la condition humaine tels que vécus dans notre univers culturel». Ils doivent notamment présenter «les diverses composantes de visions du monde présentées au cœur de notre culture, les images et les conceptions de l'homme entre lesquelles nous sommes parfois déchirés...»¹. Pour guider les étudiants vers «l'autonomie de la pensée» et «l'autonomie de l'action», l'enseignement de la philosophie doit développer chez eux une «habileté critique», «en reconnaissant les contradictions dans la masse des idées et des valeurs qui les sollicitent, en évitant les manipulations pour enfin relativiser leur propre situation historique»².

Or, il arrive, dans des collèges, en certains cours, que l'enseignement de la philosophie, détaché de ces fins, se voit nolisé pour des propagandes, livré à des manifestations de dogmatisme et d'intolérance, confisqué au profit d'objectifs particuliers ou militants. Si ce constat se cerne difficilement dans des vérifications incontestables, il traduit du moins un sentiment largement répandu, notamment chez les parents d'étudiants. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a résolu de traduire ici l'écho des observations inquiètes qu'il recueille fréquemment.

SITUATION

Dans son rapport 1976-1977 sur l'état et les besoins de l'éducation soumis au ministre de l'Éducation en novembre dernier, le Conseil signale, à l'intérieur d'un diagnostic qu'il esquisse à grands traits, une des tâches à entreprendre: «libérer l'école des fausses évidences qui la paralysent dans son effort de démocratisation et sa recherche d'une meilleure qualité d'éducation». Il précise ainsi l'un des maux qu'il faut chercher à corriger:

«On a beaucoup dénoncé le dogmatisme qui a longtemps pesé sur le Québec. Il n'empêche que d'autres dogmatismes renaissent, sous formes séculières et pseudo-scientifiques. Nous soulignons comme cas-type la situation qui fait présentement tache d'huile dans l'enseignement de la philosophie au niveau collégial... Dans trop d'endroits, ce cours devient le paravent particulièrement favorable à des manoeuvriers prêts à utiliser les étudiants comme instruments de leur pouvoir ou pour des mobilisations spontanées qui bafouent les jeunes. C'est contredire l'objectif de ce cours que de vouloir y enfermer la pensée dans

-
1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cahiers de l'enseignement collégial 1975-1976*, Tome 1, p. 0-63.
 2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cahiers de l'enseignement collégial 1977-1978*, Tome 1, p. 1-38.

un système d'évidence, quel qu'il soit. Il faut dire la nocivité des discours militants qui conduisent tout droit à des schèmes simplificateurs et risquent de fermer aux jeunes les chemins complexes de la réalité»³.

Semblables constatations ont été entendues au Symposium Cégepdx, tenu également en novembre. Elles s'étendent à d'autres enseignements que celui de la philosophie. Le Conseil observe que le directeur général de l'enseignement collégial au ministère de l'Éducation a lui-même relevé «la conduite déplorable de certains professeurs qui, (lui) dit-on, abusent de leur tribune pour véhiculer leurs propres idées politiques ou favoriser certaines idéologies»⁴. Une conclusion surtout s'est, entre autres, dégagée des travaux du Symposium. Parmi les zones d'ombre identifiées par les participants dans leur bilan des dix ans des collèges et retenues dans l'exposé de synthèse à la séance de clôture, figurait celle-ci :

«Tout au long du symposium s'est manifesté un tenace courant d'inquiétude à propos de profondes polarisations culturelles et politiques dont les cégeps sont le théâtre. Les cégeps apparaissent à plusieurs comme de véritables arènes où s'affrontent les tendances et les groupes les plus divers, voire les plus insolites, tant au chapitre des modèles anthropologiques, sociaux et éducatifs qu'à celui des idéologies et des valeurs. Cette situation semble à plusieurs préjudiciable tout autant pour la vie pédagogique des collèges que pour l'éventuelle insertion sociale et culturelle de toute une génération de citoyens»⁵.

Sans doute, les données objectives pour juger en toute rigueur de la situation ainsi exprimée ne s'offrent guère nombreuses. Les cours et les interventions des professeurs, la délimitation des sujets et des perspectives, le choix des textes et des documents à commenter ou analyser n'ont pour témoins que les membres de chaque classe. Et la difficulté même de vérifier le fondement de l'inquiétude suscitée accroît cette inquiétude. Cependant, une impression de malaise s'est trop largement répandue pour n'en point prendre acte ni s'y montrer sensible.

Comment réagir? Le Conseil soumet quelques éléments de réflexion et quelques balises.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

1. Avant tout, il faut reconnaître que les collèges ne sauraient se maintenir à l'écart d'une évolution générale qui se manifeste dans la plupart des organismes et institutions. Le niveau d'information et de conscience des citoyens s'élève progressivement à l'égard des courants culturels et politiques; il se forme partout des points de cristallisation; des militants se déclarent et s'engagent. Certes on ne saurait prétendre garder les jeunes des débats de l'heure et des influences personnelles des professeurs. Non pas lieux préservés, mais au contraire foyers particulièrement actifs au sein de notre société, les collèges accueillent et entretiennent en gestation de nouveaux modèles d'être et de vivre dont il faut permettre et favoriser la saine et féconde confrontation.

3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation*. Rapport 1976-1977, pp. 62-63.

4. PRONOVOST, Jean, «La qualité de l'enseignement», dans *Informeq* 23 (janvier 1978) 15.

5. LUCIER, Pierre, «Les dix ans des cégeps: tendances et orientations du symposium Cégepdx», dans *Prospectives* 4 (décembre 1977) 233.

Ce qui est réclamé, ce n'est donc pas une illusoire préservation des établissements d'enseignement, mais bien le respect des objectifs propres à l'enseignement de chaque discipline, le respect des étudiants, le respect des exigences de l'esprit critique, la rigueur intellectuelle.

2. Sous ce dernier angle, la question considérée se trouve liée à d'autres, bien vastes, souvent évoquées: ainsi, la formation et le perfectionnement des professeurs tant du point de vue de la pédagogie que du point de vue de la compétence professionnelle selon les disciplines; la définition des objectifs; l'évaluation des apprentissages, des enseignements, des programmes, des établissements.

Cependant, si le Conseil circonscrit sa considération, il lui semble que deux actions s'imposent auxquelles il voudrait contribuer: d'une part, que les professeurs de philosophie et des autres disciplines au collège soient sensibilisés à l'inquiétude qui se répand au sujet de certains aspects de leur enseignement; d'autre part, que les parents ou les citoyens tentés de porter un jugement globalement défavorable sur l'enseignement dans les collèges soient invités à ne pas tenir sans vérification que la situation est vraiment comme ils la perçoivent.

3. Quand sont considérés les objectifs assignés aux cours obligatoires de philosophie, la pensée vient que, dans une perspective d'éducation permanente et d'accessibilité réelle des études aux personnes plus adultes, l'enseignement de la philosophie puisse être reporté à plus tard dans la vie, au moment où l'expérience suscite les questions de manière plus aiguë et profonde.

L'ampleur de ces objectifs donne à penser encore qu'il pourrait convenir de les délimiter davantage, du moins de manière à ne pas omettre ou négliger les moments nécessaires d'initiation, par la logique et par la critique, aux exigences d'une pensée cohérente et d'ouverture, par l'histoire des idées, à l'univers de la pensée.

Ce sont là cependant des questions complexes qui ne sauraient rapidement se trancher.

BALISES

Il est certain que l'enseignement de la philosophie, et de toute autre discipline, «tout en permettant l'intervention d'adultes venant d'horizons divers, doit suivre des perspectives pédagogiques propres à aider les étudiants à se construire une pensée et non à leur imposer un matraquage idéologique»⁶. Comment s'en assurer? Le Conseil propose quelques voies.

1. Il estime d'abord qu'il appartient aux professeurs, soucieux des exigences de leur éthique professionnelle, de veiller à ce que les enseignements correspondent aux objectifs fixés, aux droits et aux capacités des étudiants.
2. Le ministère et les établissements doivent chercher les moyens de rendre compte à la population des activités éducatives et administratives qui

6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Op. cit.*, p. 63

s'accomplissent dans les collèges. Ceux-ci ne peuvent demeurer indifférents aux appréciations des milieux qu'ils desservent et il leur incombe les premiers de faire connaître et de justifier auprès du public leurs réalisations.

3. En raison des divisions qui s'accroissent de plus en plus dans notre société, nous devons peut-être nous rappeler collectivement certaines exigences. Dans la rédaction du Livre blanc annoncé sur l'enseignement collégial, il pourrait opportunément être considéré d'introduire dans la Loi des collèges une clause touchant une sorte de neutralité idéologique des enseignements. Une telle clause ne saurait sans doute enrayer tous les problèmes; elle offrirait cependant une référence commune.

Un projet de loi sur les libertés publiques déposé récemment à l'Assemblée nationale de France en fournit une illustration. L'un des articles s'énonce ainsi:

«L'enseignement implique l'objectivité du savoir. Il est incompatible avec toute forme de propagande visant à imposer une doctrine ou une idéologie unique. Les maîtres ont pour devoir de rendre compte des principaux courants de pensée, en aidant les élèves à faire le point des connaissances scientifiques, à poser les grandes questions et à confronter les opinions»⁷.

4. Il convient enfin de rappeler le pouvoir attribué par la Loi au lieutenant-gouverneur en Conseil d'instituer une enquête sur quelque matière se rapportant au fonctionnement d'un collège⁸. Si quelque ambiguïté persistait au sujet de l'étendue de ce pouvoir jusqu'à des questions touchant l'enseignement, il faudrait la lever de manière que le ministre de l'Éducation puisse nettement intervenir si nécessaire.

Au moment du vote d'adoption, MM. Gaétan Dugas, Marcel Pélissier et Jean-Guy Nadeau ont demandé que soit inscrite leur dissidence. M. Marcel Pélissier a justifié ainsi la sienne:

1. À plusieurs reprises, le document stipule que la situation qu'il entend dénoncer et corriger n'est pas généralisée – il s'agirait d'un nombre restreint de professeurs qui auraient «détaché de ses fins» l'enseignement de la philosophie. Le Conseil n'a été saisi d'aucune enquête sérieuse menée dans le milieu lui permettant de conclure comme il le fait.

6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Op. cit.*

7. ASSEMBLÉE NATIONALE DE FRANCE, *Projet de loi sur les libertés publiques*, 1977. Extrait de la proposition déposée par les groupes de majorité: «L'enseignement implique l'objectivité du savoir. Il doit favoriser la tolérance des opinions et la compréhension des citoyens, des groupes sociaux ethniques ou raciaux et des nations. Il est incompatible avec toute forme de propagande et doit demeurer hors de toute emprise politique ou économique». Extrait de la proposition déposée par le groupe communiste: «L'Éducation nationale n'enseigne aucune philosophie officielle. Les maîtres ont pour devoir de rendre compte des principaux courants d'idées, en aidant les élèves à faire le point des connaissances scientifiques, à poser les grandes questions et à confronter les opinions». Extrait de la proposition déposée par le groupe UDR: «Les familles doivent avoir le libre choix de l'école et du type d'éducation que recevront leurs enfants. Il serait contraire au principe de la laïcité de le détourner pour tenter d'imposer une doctrine ou une idéologie unique.»

8. *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*, S.Q. 1966-1967, ch. 71, art. 28 a; S.Q. 1971, ch. 70, art. 1.

2. Je n'ai pas l'intention en étant dissident de sembler cautionner les actes isolés de professeurs qui pourraient tenter d'utiliser les cours de philosophie à leurs fins personnelles ou politiques. Mais je n'ai pas plus l'intention de me porter caution d'un avis qui m'apparaît viser uniquement à maintenir notre société dans le statu quo, à maintenir «l'ordre établi». Je ne suis pas d'avis que soit entreprise une nouvelle chasse aux sorcières qui conduirait à des dénonciations.
3. Le paragraphe 3 prône que la Loi des collèges devrait prévoir une «sorte de neutralité idéologique». La neutralité, c'est sans aucun doute la caution de l'ordre établi, ce qui est loin d'être neutre.
4. Le paragraphe 4 rappelle le pouvoir d'intervention du ministre de l'Éducation «sur quelque matière se rapportant au fonctionnement d'un collège». Ce pouvoir toucherait aussi l'enseignement. Sans introduire pour l'instant le débat de la décentralisation, je note que certains, en mettant en évidence ce pouvoir du ministre, courent rapidement vers la centralisation.

Le ministre de l'Éducation aura un tel pouvoir d'intervention qu'il pourra même en arriver à abolir un enseignement qui ne lui plaît pas et peut-être même en arriver à abolir l'enseignement de la philosophie. C'est une voie dangeureuse que le Conseil emprunte.

5. Certains professeurs, peu nombreux selon le document, utiliseraient à leurs fins personnelles ou politiques les cours de philosophie. Ils sont taxés d'être intolérants. Ceux qui revendiquent par voie de législation et de contrôle que certaines options ne circulent plus en faveur de l'option «neutralité» seraient-ils tolérants?

RÉPONSE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Lettre au président du Conseil, le 17 avril 1978.

Monsieur le Président,

Par votre recommandation du 9 février dernier adoptée à la 205^{ième} réunion du Conseil supérieur de l'éducation, vous avez bien voulu nous faire part de votre attitude à l'égard des «polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège».

Nous remercions le Conseil supérieur de l'éducation d'avoir souligné avec pertinence l'inquiétude dont nous ont maintes fois fait part des groupes et des personnes qui se préoccupent de la qualité de l'enseignement collégial. Ces inquiétudes sont assez répandues et persistantes pour nous préoccuper.

Comme vous, nous avons constaté la difficulté de vérifier le fondement de l'inquiétude suscitée par ces polarisations culturelles et politiques dont les cégeps sont parfois le théâtre.

Cette difficulté, pensons-nous, tient d'abord à la nature même des disciplines que touche cette inquiétude. L'objet de la philosophie et des sciences humaines est extrêmement complexe puisqu'il touche nécessairement les valeurs, la pensée et la société. De plus, la démarche spécifique aux sciences humaines, même si elle se veut de plus en plus rigoureuse, permet encore une marge importante d'interprétation qui reste soumise à l'influence des changements sociaux, culturels et éthiques. Cette marge d'interprétation rend sûrement délicate la tâche d'enseigner la philosophie et les sciences humaines. Elle rend aussi l'inquiétude que vous soulevez plus difficile à évaluer. Vous avez donc parfaitement raison de penser que ces questions complexes ne sauraient être tranchées à la légère.

J'estime aussi, avec les membres de votre Conseil, qu'il appartient d'abord aux professeurs d'être les garants des exigences de l'éthique professionnelle et de veiller à ce que les enseignements correspondent aux objectifs fixés par le ministère de l'Éducation du Québec. Nous avons cependant lieu de penser que dans la plupart des collèges du réseau, les exigences de l'éthique professionnelle et les objectifs que nous avons assignés à la philosophie sont respectés. Il nous fait toutefois demeurer extrêmement vigilants et ne pas hésiter à examiner les cas problèmes avec toute la rigueur qu'exige le rôle que doivent jouer ces enseignements.

Les objectifs que nous assignons à l'enseignement de la philosophie veulent justement éviter les polarisations prédéterminées que vous dénoncez en faisant acquérir à l'étudiant «un savoir accompagné de retour critique sur ce savoir, son origine, ses conditions, ses méthodes, ses limites, sa validité»¹. L'apprentissage de la philosophie, en effet, «exige de l'étudiant qu'il identifie les valeurs de la société par rapport à ses propres valeurs, qu'il prenne position sur ces valeurs pour en arriver à une réflexion personnelle dont la conséquence doit être l'engagement et l'action»².

1. *Cahiers de l'enseignement collégial 1977-1978*, pp. 1-38.

2. *Ibid.*

Nous voulons aussi que ces enseignements favorisent systématiquement le contact avec différentes écoles de pensée et soulignent les grandes œuvres, les thèses majeures qui ont contribué et contribuent encore au progrès du savoir.

Pour mieux atteindre ces objectifs, qui sont fixés avec les professeurs et les responsables de l'enseignement dans le réseau, le ministère de l'Éducation, par la coordination des programmes et des disciplines, favorise la réalisation de guides pédagogiques modèles qui précisent les approches pédagogiques et les contenus en tenant compte des objectifs des programmes, des disciplines et des styles d'apprentissage des étudiants. Ces guides, réalisés par des professeurs et pour les professeurs, assurent une meilleure cohésion de l'enseignement et concrétisent les consensus par lesquels les professeurs eux-mêmes doivent répondre à vos inquiétudes et finalement les trancher. Le ministère de l'Éducation a déjà publié plusieurs de ces guides pédagogiques dont quelques-uns s'adressent aux sciences humaines. C'est sur des instruments comme ceux-là que nous devons miser surtout pour répondre aux questions que votre avis soulève.

Le ministère de l'Éducation veut favoriser, par l'enseignement de la philosophie et des sciences humaines, l'autonomie de pensée et d'action chez les jeunes et les adultes qui fréquentent les cégeps. Il veut, de plus, respecter le pluralisme des idées et des valeurs, dans un contexte d'objectivité, de rigueur intellectuelle et d'ouverture. Ces orientations nous commandent donc d'analyser le problème soulevé avec beaucoup de discernement.

Nous n'hésitons pas toutefois, à dénoncer carrément les chapelles idéologiques, ceux qui les favorisent et ceux qui les animent. Nous affirmons d'emblée que les cégeps, s'ils veulent remplir leur vocation, ne peuvent ni ne doivent être à la merci de groupes enclins à s'inféoder à des idéologies. L'enseignement de la philosophie et des sciences humaines doit rendre compte du pluralisme des idées et refléter les courants de pensée qui ont caractérisé et caractérisent la culture occidentale. Cet enseignement dans les collèges doit s'inspirer des principes les plus fondamentaux de l'objectivité et de l'honnêteté intellectuelle.

Compte tenu de tout ce qui précède, il nous apparaît clair que l'introduction dans la Loi des collèges d'une clause touchant une sorte de «neutralité idéologique» des enseignements ne saurait répondre aux questions que vous soulevez et que c'est à d'autres sources que devront s'alimenter l'objectivité des enseignements et le respect du pluralisme des idées et des valeurs. L'objectivité et la neutralité idéologiques que vous souhaitez ne se commandent pas par des lois ou des règlements. Elles se concrétisent dans une éthique réfléchie qui cherche activement à se maintenir au diapason de la société. Les lois et les règlements peuvent soutenir cette éthique, mais ne sauraient la remplacer.

Nous porterons toutefois une attention particulière à vos autres recommandations. Les questions que vous soulevez dans ces recommandations méritent une étude approfondie et sont intimement liées à des problématiques plus larges. Elles touchent, entre autres, la définition même de la formation que nous voulons offrir aux étudiants de niveau collégial et mettent en cause les stratégies qui doivent associer dans un même vouloir collectif tout entier voué à la qualité de l'enseignement, les forces vives des collèges et du ministère de l'Éducation.

Nous tiendrons compte de ces recommandations dans le travail de réflexion que nous avons entrepris en vue de mieux définir les orientations que le gouvernement entend donner à l'enseignement collégial et de préciser les

mesures qu'il entend prendre en vue de garantir à la société québécoise un enseignement collégial de toute première qualité.

En terminant, monsieur le Président, nous vous prions de bien vouloir remercier les membres du Conseil supérieur de l'éducation pour cet avis qui a su aborder franchement un problème qui nous paraît fondamental.

Veillez agréer, monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le ministre de l'Éducation

Jacques-Yvon Morin

IV. SUR LE LIVRE VERT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, 210^e réunion, le 14 juin 1978.

INTRODUCTION

- 0.1 Le *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire a suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux scolaires. Il a favorisé en bien des endroits le dialogue entre les différents partenaires de l'éducation. Le Conseil sait gré au ministre de l'Éducation de cette initiative majeure. La vaste consultation menée dans toutes les régions du Québec permettra d'imprimer à la réforme scolaire un second souffle qui sera mieux accordé aux attentes et aux rythmes de la population.
- 0.2 L'intention du Gouvernement fut clairement indiquée dès le départ de l'opération: il s'agissait de procéder à des «redressements» plutôt qu'à des changements radicaux. Tel semble bien être d'ailleurs le désir d'une bonne partie de la population. Mais le *Livre vert*, dans sa volonté même d'aller au plus concret et de ne pas provoquer de bouleversement, a malheureusement écourté, reporté ou tout simplement évité des remises en cause pourtant nécessaires. On déplore encore que le questionnaire qui a été largement diffusé en vue de connaître de manière plus précise l'avis des gens soit lui-même réducteur sur plusieurs sujets. Le *Livre vert* se voulait cependant une amorce à la discussion, qu'il n'entendait ni clore, ni enclencher. Du reste, plusieurs personnes et organismes, dans les mémoires qu'ils ont présentés, ont choisi de déborder certaines perspectives trop étroites du *Livre vert*, apportant ainsi un éclairage plus large dont il faudra tenir compte.
- 0.3 Le Conseil a apporté une grande attention à l'étude du document¹. Tout au long de cette étude, les questions de fond n'ont cessé d'émerger: les finalités de l'éducation, la place de l'école dans la cité éducative, le pluralisme de notre société, la confessionnalité des écoles, l'égalité des chances. Ce sont des questions larges, mais inéluctables. Elles exigent de longs débats et de véritables approfondissements. C'est pourquoi le Conseil a été partagé au cours de ses délibérations: partagé entre l'examen de propositions très ponctuelles de redressement et la nécessité de les inscrire dans un cadre de référence plus explicite et plus large; partagé entre l'approche plutôt pragmatique que propose le *Livre vert* et la recherche d'orientations fondées sur des analyses plus fouillées des carences et des possibilités de l'école, de même que sur une réflexion plus nourrie au sujet des enjeux actuels et des perspectives d'évolution du système scolaire. Sur de tels sujets, le Conseil reconnaît qu'il a été partagé

1. Immédiatement après la publication du *Livre vert*, le Conseil a chargé on comité de préparer un projet d'avis et de coordonner à cette fin la participation des quelque cent vingt membres du Conseil, de ses Comités confessionnels et de ses cinq Commissions ainsi que du Comité d'étude sur les Affaires interconfessionnelles et interculturelles. Les 9 et 10 mars 1978, ont été réunies en une rencontre générale de consultation plus de deux cents personnes provenant de quelque quatre-vingts organismes intéressés à l'éducation. Le Conseil a voulu enfin s'assurer l'éclairage des audiences publiques du ministre de l'Éducation dans les régions en y dépêchant des observateurs.

entre des points de vue multiples, n'étant en cela que le reflet de la diversité des expériences, des perceptions et des courants de pensée qui existent dans la population.

- 0.4 Dans le présent avis, le Conseil répond à l'ensemble des hypothèses contenues dans le *Livre vert*. Sur plusieurs d'entre elles, une convergence vraiment significative s'est effectivement dégagée. En ce qui touche plusieurs des questions de fond qui viennent d'être mentionnées, le Conseil n'entend pas présenter, à partir des échanges qui ont eu lieu, des positions arrêtées définitivement.

Il poursuivra l'étude et la discussion, jusqu'à ce que se précisent des lignes de force suffisamment nettes ou des options susceptibles de rallier un fort consensus.

- 0.5 Voici notamment les sujets sur lesquels le Conseil a engagé une étude plus approfondie et sur lesquels il pourra apporter plus de lumière dans des interventions ultérieures.

- 1) *Le pluralisme ethnique et religieux*: le Conseil a mis sur pied un groupe d'étude qui cherche à mieux connaître les attentes réelles des groupes minoritaires et les problèmes concrets que pose la diversité grandissante de notre société.
- 2) *La participation des parents*: le Comité poursuit une recherche à plusieurs volets dont une étude des droits des parents en éducation, une étude sur l'administration de la chose scolaire et la participation des parents, une analyse du vécu des comités de parents et une enquête sur le vécu des comités d'école; les résultats doivent commencer de paraître à l'automne 1978.
- 3) *Les valeurs en éducation*: le rapport d'une importante recherche maintenant achevée paraîtra prochainement et le Conseil entend poursuivre sa réflexion.
- 4) *L'égalité des chances*: à la suite d'un inventaire et d'une analyse de la documentation québécoise et internationale, déjà accomplis, une recherche sera menée en 1978-1979.

- 0.6 Ajoutons deux remarques qui précisent l'intention générale de cet avis du Conseil. Premièrement, l'évaluation de la situation scolaire qu'a permis de faire le *Livre vert* ne doit pas nous engager collectivement dans le mouvement de l'aimable pendule qui risque de nous porter, de dix ans en dix ans, d'un extrême à un autre. L'école, dit-on, était trop rigide et traditionaliste; on l'a rendue lâche et vulnérable aux modes passagères de la pédagogie; revenons alors à l'école d'autrefois. Il ne faudrait pas que les critiques formulées à l'encontre de l'enseignement primaire et secondaire fassent renoncer à des acquis réels ni ne rendent méfiant à l'égard de toute innovation pédagogique.

- 0.7 Deuxièmement, les redressements proposés dans le *Livre vert* ne doivent pas conduire à une uniformisation encore plus serrée du système scolaire. Un système trop rigide et uniforme obéirait à une conception mécaniste de l'enseignement que le Conseil a déjà eu l'occasion de dénoncer dans son rapport annuel 1969-1970 en lui opposant une

conception plus accordée à la personne et plus attentive à ses possibilités de développement, dans l'exercice du sens critique, préalable à l'actualisation même de la liberté. Un système autoritaire conviendrait mal de surcroît à notre société démocratique et pluraliste et s'harmoniserait mal à l'idée d'autonomie qui inspire le concept de projet éducatif.

- 0.8 Indiquons enfin une limite importante du présent avis, qui est également une des limites majeures du *Livre vert*. On y tient peu ou pas compte de la perspective de l'éducation permanente, qui nous obligerait tôt ou tard à resituer ou à redéfinir l'école actuelle. Selon cette perspective, l'éducation, extensive à toute la vie et à l'ensemble des activités de la personne, doit être de moins en moins réduite à la seule scolarisation. La fin de l'école obligatoire ne doit plus constituer pour les citoyens du Québec la fin de l'éducation. Cette conception ne nie pas le rôle majeur de l'école mais elle le relativise, en l'articulant au projet plus vaste d'une éducation que la personne poursuit sa vie durant par de multiples moyens. Pour autant, la conception même de l'école obligatoire peut s'en trouver modifiée, tant dans ses objectifs et ses contenus que dans sa pédagogie, sa division en secteurs distincts, son articulation aux niveaux supérieurs. La révision du rôle de l'école inspire des travaux importants de réforme en divers pays, plus près de nous aux États-Unis et dans d'autres provinces canadiennes. Des travaux de l'UNESCO, de l'OCDE et du Conseil de l'Europe concluent à la nécessité urgente de réviser nos systèmes d'enseignement obligatoire en fonction des exigences de l'éducation permanente.
- 0.9 À cet égard, le *Livre vert* procède d'une analyse insuffisante de la réalité éducative. Le Conseil a plusieurs fois souhaité que soit définie au Québec une politique d'éducation des adultes et d'éducation permanente. Dans les prochains mois, il portera une attention particulière à cette question et sera alors amené à examiner davantage le rôle de l'école obligatoire comme une étape dans un processus d'éducation poursuivi durant toute la vie. Le Conseil pourrait bien, à la suite de ces travaux, proposer des pistes nouvelles, suggérer de nouveaux redressements, sinon des changements plus profonds, qui se situeraient à plus long terme et selon la perspective de l'instauration d'une « cité éducative », ce que le présent avis ne prétend pas assumer véritablement.

CHAPITRE I: QUESTIONS PRÉALABLES

L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

1. Le pluralisme des sociétés modernes commande un système scolaire accueillant et attentif aux différences socio-politiques, culturelles, ethniques, religieuses.

- 1.1 Le *Livre vert* ne fait guère état du pluralisme qui caractérise le Québec actuel. Il ne consacre que l'un ou l'autre paragraphe très général à la confessionnalité et fait à peine allusion au pluralisme ethnique.

Pluralisme socio-politique et culturel

- 1.2 Le pluralisme socio-politique des sociétés modernes est manifeste: on ne saurait souhaiter d'ailleurs la stagnation qu'entraînerait l'absence de tout débat. Aucun système politique ne présente des solutions pleinement satisfaisantes aux nombreux obstacles opposés à la liberté et au bonheur des hommes.
- 1.3 La diversité culturelle n'est pas moindre entre les membres de la collectivité. Travail, loisir, habitation, vêtement, alimentation se manifestent différemment selon les personnes, selon les régions. Des valeurs même fondamentales trouvent à s'exprimer de bien des manières.
- 1.4 L'école ne doit pas dès lors se préoccuper des intérêts d'un seul groupe, ni s'enfermer à une seule idéologie politique. Si l'on ne peut demander à l'école seule de transformer la société, on ne saurait non plus accepter qu'elle serve de rempart au statu quo. Vouée avant tout au développement de la personne, formatrice et gardienne du sens critique, elle doit s'ouvrir aux différences, en s'attachant aux exigences de la démocratisation inachevée.

Pluralisme ethnique

- 1.5 Reconnue comme un droit par la Charte internationale des droits de l'homme, la mobilité entre les pays s'accroît et diversifie les sociétés.
- 1.6 Le Québec compte plus d'une trentaine d'ethnies autres que française ou britannique, qui totalisent, semble-t-il, près du sixième de la population. Or, tout en disant leur désir de s'intégrer à une culture québécoise, ces groupes entendent maintenir leur entité culturelle propre. Leurs attentes à l'égard de l'école s'expriment ainsi: un plus grand respect de leurs coutumes, des programmes d'études qui favorisent le développement de leur culture, un excellent apprentissage des langues française et anglaise et l'occasion de parfaire la connaissance de leur langue maternelle. Voilà sans doute des demandes légitimes auxquelles on doit porter attention. Dans son Livre blanc *La politique québécoise de la langue française*, le Gouvernement a déclaré nettement son intention à ce sujet.

«Une société vivante doit envisager les apports qui lui viennent de sa propre diversité comme un indispensable enrichissement. Que l'on songe à tout ce que la culture des premiers habitants du pays, les Amérindiens, nous a apporté et que les Québécois ont intégré à leur

propre vie sans malheureusement le réaliser toujours. Il faut dire de même, selon des proportions variées, de la culture anglaise et des cultures italienne, juive, grecque et autres, qui exercent une influence sur la vie de tous les Québécois. Si le Québec veut être une société française, il n'a jamais été et ne saurait pas à être ce que d'autres appellent une tribu.

Sur ce point, comme sur d'autres, le Québec ne doit pas user seulement de tolérance; il doit attendre et appeler des autres cultures qui le composent une vitalité indispensable.^{1,2}

- 1.7 La grande majorité de ces groupes ethniques est concentrée dans la région de Montréal. Il faut y adapter le projet éducatif de nombreuses écoles qui reçoivent en proportion importante des élèves de cette clientèle. Jusqu'à 80% des élèves de certaines écoles sont d'origine juive ou grecque. Les communautés italienne ou noire comptent aussi parmi les plus nombreuses.

Pluralisme religieux

- 1.8 Selon des relevés statistiques effectués pour le compte du Conseil scolaire de l'île de Montréal, près du tiers de la population des écoles protestantes montréalaises est formé d'enfants de communautés autres que catholiques et protestantes.
- 1.9 Dans les milieux catholiques, depuis 1960, la situation a grandement évolué. Le rapport de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église (Rapport Dumont) a pu parler de «l'éclatement de la communauté catholique». Selon plusieurs enquêtes menées à travers le Québec³, la pratique religieuse a considérablement diminué ces quinze dernières années, particulièrement chez les jeunes. Cependant, il importe de distinguer pratique religieuse et croyance: une nette majorité de non pratiquants, en effet, se disent attachés à des valeurs chrétiennes et continuent de réclamer l'école catholique pour leurs enfants.
- 1.10 L'école confessionnelle, catholique ou protestante, plonge ses racines dans la société et la culture québécoises, dont elle constitue historiquement une composante majeure. Elle s'appuie non seulement sur la tradition et le droit propres du Québec, mais sur le respect de la liberté de conscience et de la liberté de choix des parents dont une forte majorité réclame encore ce type d'école pour leurs enfants. En témoignent les mémoires de nombreux groupes de parents au sujet du *Livre vert*.
- 1.11 L'école confessionnelle demeure en même temps l'école publique et commune. Le droit à l'exemption de l'enseignement religieux confessionnel est reconnu. Non seulement faut-il l'appliquer, mais encore le

1. Par exemple, selon un rapport des évêques des diocèses, de la région de Montréal, les pratiquants seraient passés de 1961 à 1971, dans le diocèse de Montréal, de 61% à 30%; chez les jeunes de dix-huit à trente-cinq ans, la proportion atteindrait 13%.

2. «Vers une charte de la langue française au Québec. Recueil de textes sur le Livre blanc et le projet de loi no 1,» dans *Les dossiers du Devoir*, 1977, no 3, p. 11, col. 1.

3. Par exemple, selon un rapport des évêques des diocèses, de la région de Montréal, les pratiquants seraient passés de 1961 à 1971, dans le diocèse de Montréal, de 61% à 30%; chez les jeunes de dix-huit à trente-cinq ans, la proportion atteindrait 13%.

dépasser en affirmant le droit des parents d'obtenir pour leurs enfants, là où leur nombre le permet, un enseignement moral et religieux qui leur soit acceptable. C'est là une exigence de la justice et de la fraternité humaine qui déborde les frontières de races ou de croyances religieuses et qui dépasse l'idée même de tolérance. Cette exigence s'étend au droit des enseignants d'être relevés de l'enseignement religieux. Si des enseignants doivent être par ailleurs appelés à dispenser un programme de formation morale non confessionnelle, il importe qu'ils disposent d'une préparation adéquate.

1.12 La situation cependant demeure mouvante. Soumis déjà à de multiples interrogations, c'est tout le régime confessionnel qui évoluera sans doute dans les prochaines années. En certains milieux fortement pluralistes, convient-il de créer des écoles de confessions diverses, par exemple des écoles juives ou orthodoxes en plus des écoles catholiques et des écoles protestantes? La diminution de la population scolaire ne prête guère toutefois à la dispersion des effectifs. Surtout le critère le plus lourd du choix de l'école reste le plus souvent sa proximité du foyer familial. Est-il préférable dès lors que des écoles dispensent un enseignement moral et religieux multiconfessionnel qui convienne à l'ensemble d'une clientèle diversifiée? Comment éviter que des écoles ne voient leur caractère confessionnel s'atténuer à mesure que s'accroît la proportion de leurs élèves exemptés de leur programme d'enseignement religieux? Il semble bien que le système scolaire actuel ira en se diversifiant: des écoles, sans doute les plus nombreuses, proposeront un projet éducatif confessionnel pour répondre aux attentes d'une population homogène; d'autres deviendront multi-confessionnelles ou neutres pour s'adapter au pluralisme marqué de leur clientèle. Une question fondamentale ne se posera pas moins: quelles sont les responsabilités particulières de l'école dans la formation morale et religieuse des enfants? Les structures scolaires doivent-elles demeurer confessionnelles?

1.13 Le cadre d'analyse du *Livre vert* se prêtait mal à l'étude de la confessionnalité de l'enseignement. Pour sa part, le Conseil compte poursuivre sa réflexion sur ce sujet difficile qui pourrait engendrer des batailles stériles et des divisions profondes s'il n'était soumis à un examen critique soutenu, avec largeur de vue considérable. C'est un des défis qui attend le monde scolaire des prochaines années.

Conclusion 1.14 Reconnaître des différences ne saurait conduire à nier la possibilité et la nécessité de consensus sur les orientations fondamentales de l'école. La reconnaissance des droits des minorités ne saurait contrevenir aux aspirations légitimes de la majorité, ni le respect des différences culturelles, religieuses ou politiques, faire renoncer à la cohérence nécessaire du système scolaire. Autant il faut lucidement reconnaître le fait du pluralisme, autant il faut définir les conditions d'une cohésion sans laquelle une société ne saurait vivre ni se développer. Ce souci d'un équilibre entre la diversité et la cohérence inspirera le présent avis.

LES FINALITÉS

2. L'État a la responsabilité d'identifier les finalités de l'éducation dans le système scolaire, en concertation avec les groupes impliqués, de manière que, prenant appui sur une conception intégrale de la personne, elles

s'énoncent assez nettement pour orienter les objectifs et les contenus de formation. Il revient encore à l'État de définir le rôle propre de l'école à l'égard de ces finalités.

**Définition
nécessaire**

- 2.1 Des finalités claires doivent être assignées au système scolaire. Omettre d'identifier ces finalités, c'est renoncer à l'instauration d'objectifs d'enseignement précis, d'un régime pédagogique sûr, de programmes fermes. L'absence de finalités mène à un état d'ambiguïté dont les élèves font les frais et livre les établissements à l'incohérence aussi bien entre eux qu'en leur propre sein.
- 2.2 La difficulté ne réside pas seulement dans la définition des finalités, mais aussi dans leur concrétisation au plan scolaire. Il importe de bien prévoir leurs effets et leurs applications. On ne saurait, par exemple, viser une formation à l'esprit critique, puis préconiser ou même tolérer un enseignement teinté de dogmatisme; on ne saurait prétendre à la fois respecter les différences individuelles et favoriser un seul type de savoir ou un mode unique d'accès à la connaissance.

**Responsabilité
de l'État**

- 2.3 Le *Livre vert* marque «la difficulté pour les éducateurs, les parents, le Gouvernement, de définir l'éducation qui corresponde à l'homme d'ici» (1 82). Il renvoie à des «caractéristiques intemporelles», affirmant que l'éducation «est toujours effort pour former, informer, élever, développer, épanouir, faire croître», mais il constate qu'elle ne se développe pas partout de la même façon (1 83).
- 2.4 C'est à l'État qu'incombe la tâche de déclarer les finalités de l'éducation dans le système scolaire, en prenant sans doute appui dans la population qu'il représente. Le *Livre vert* le reconnaît (1 96), mais il demeure lui-même timide en n'esquissant de finalités qu'en de très grandes lignes. Dans une société démocratique, dynamique et pluraliste, la désignation de finalités n'interdit pas la discussion et l'examen critique des moyens de les mettre en oeuvre. Encore faut-il accepter les règles du jeu établies démocratiquement, dans le domaine scolaire comme en tout autre, et se conformer aux politiques définies par l'État. D'une part, issues en particulier des attentes de la population, les finalités identifiées fournissent un lieu de référence qui prémunit contre tout abus de pouvoir. D'autre part, elles ne s'imposent pas aux milieux scolaires comme des normes administratives, mais comme des flèches d'orientation et des pôles intégrateurs.

**Fondement
des finalités
de l'éducation**

- 2.5 Les finalités de l'éducation s'enracinent dans le patrimoine culturel de la nation dont l'État est un interprète et un gardien de premier plan. Elles se nourrissent de l'héritage judéo-chrétien, de même que de principes reçus universellement comme les exprime la Charte internationale des droits de

l'homme⁴. En leur centre, elles se fondent sur une conception de la personne, que le *Livre vert* expose en ces termes:

«un être unique ayant son histoire propre, sa vie intérieure, ses valeurs, son rythme de développement, un être complexe qui ne se définit que par rapport à plusieurs dimensions, un être libre et dynamique capable de s'éduquer et de croître, un être social et ouvert à autrui, en quête de valeurs et d'absolu» (179).

Il faut relever encore combien l'homme vit en interrelation avec son environnement. Toutes les différences individuelles en effet ne sont pas attribuables uniquement à l'hérédité ou au mérite personnel. Le *Livre vert* entrevoit cette dimension sociale quand il souhaite que l'éducation contribue «à former des hommes capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société» (187). Mais il convient de souligner comment ses «tensions» façonnent l'être humain et expliquent nombre de différences entre les individus. La personne ne saurait être définie sans référence à la société à laquelle elle appartient. Une philosophie de l'éducation repose conséquemment non seulement sur les besoins des individus mais sur ceux de la collectivité si on veut que cette dernière soit en mesure de favoriser l'épanouissement de la personne.

2.6 Qu'est-ce donc que la personne humaine?

- 2.6.1 La personne est un être complexe qui se définit selon plusieurs dimensions: physique, intellectuelle, affective, morale, sociale, politique, économique.
- 2.6.2 La personne est un être dont les intérêts et les aptitudes en constante évolution lui permettent de se réaliser progressivement à la faveur d'un environnement stimulant.
- 2.6.3. La personne est un être qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur; à cette fin, elle a besoin de se connaître et de comprendre l'univers, soit qu'elle se l'assimile, soit qu'elle s'y adapte, dans la recherche constante d'un équilibre entre les deux mouvements; elle est un être qui a besoin d'être aimé et d'aimer; elle est un être ouvert à la transcendance.
- 2.6.4 La personne est un être social dont les devoirs à l'égard de la communauté – individus et institutions – s'accroissent à mesure qu'il acquiert sa maturité, appelé à prendre part à l'édification du bonheur d'autrui comme à l'allègement de tout malheur.

4. ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Charte internationale des droits de l'homme*, Déclaration universelle du 10 décembre 1948, article 26:

- «1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
- «2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les Nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
- «3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.»

2.6.5 La personne est un être social, qui de par sa nature même, commande le respect et réclame l'égalité d'accès aux services communautaires de santé, d'éducation, d'aide sociale, de justice.

2.7 L'éducation a conséquemment pour finalités:

2.7.1 de favoriser le plein épanouissement de chaque individu selon ses potentialités de tout ordre;

2.7.2 de développer chez l'individu le sens critique, particulièrement nécessaire à la réalisation de son autonomie et à l'exercice de sa liberté;

2.7.3 de favoriser la connaissance du milieu et des diverses composantes de l'univers avec lesquels chaque individu est en interrelation, d'ouvrir aux différences;

2.7.4 de développer le sens de la solidarité qui amène le citoyen à se rendre utile à la communauté humaine.

Concrètement, comme l'indique la Charte internationale des droits de l'homme, ces finalités imposent aux peuples le devoir de rendre accessibles à tous l'enseignement fondamental de même que la formation professionnelle et de démocratiser l'enseignement supérieur. Elles entraînent également de plus en plus une politique d'éducation des adultes et d'éducation permanente.

Fonctions
de l'école

2.8 Une fois désignées les finalités de l'éducation, il reste encore à situer le rôle de l'école. Celle-ci ne peut assumer seule toutes les responsabilités; les sociétés modernes disposent d'ailleurs de moyens d'information et de formation qui la débordent de toutes parts. Qu'il suffise d'évoquer l'omniprésence de la télévision devenue pour tant de jeunes loisir quotidien. Or, la télévision ne propose-t-elle pas des valeurs dont l'influence pèse autant sur le choix des jeunes que celle de la famille et de l'école? De multiples formes d'activités contribuent à créer un environnement bien plus déterminant souvent sur la conduite des jeunes que l'école même.

2.9 Il n'y a pas lieu de boudier ces influences variées qui devraient au contraire se conjuguer dans une même «cité éducative». Il n'apparaît pas moins difficile cependant de restreindre les fonctions de l'école à la seule formation intellectuelle, quoique celle-ci semble convenir davantage à ses possibilités et à sa compétence. Ce serait ignorer l'unité de l'être humain dont les activités – intellectuelle, morale, physique, sociale – ne peuvent être isolées les unes des autres. L'école demeure un lieu privilégié de développement harmonieux des diverses composantes de la personne.

2.10 Comme l'indique le *Livre vert*, l'école doit donc constituer à la fois:

- un lieu d'enseignement et d'instruction (190): elle apprend à apprendre;
- un lieu d'éducation (191): elle apprend à être;
- un lieu d'insertion culturelle (192): elle apprend à faire des «choix personnels» face aux sollicitations de toutes parts et à «se préparer comme citoyen à jouer un rôle efficace et éclairé»; elle apprend à vivre à l'aise dans une société avec tout ce qu'elle comporte de différences.

Sans doute, l'école n'est pas le lieu unique de la formation de l'homme social. Mais elle en demeure un lieu important comme en témoignent les demandes souvent exprimées d'insérer dans les programmes d'étude des notions d'éducation économique, sociale ou politique.

L'ÉGALITÉ DES CHANCES

3. La démocratisation de l'enseignement demeure à poursuivre par une plus grande égalité des chances.

Réforme et démocratisation de l'enseignement

- 3.1 Le grand objectif de la réforme scolaire des années 60 a été de rendre l'enseignement accessible à tous, afin de favoriser le plein épanouissement de chacun selon ses aptitudes et intérêts. Le *Livre vert* rappelle en plusieurs données les efforts consentis en ce sens. Diverses orientations et entreprises sont intervenues: responsabilité accrue de l'État en vue d'assurer une plus grande équité des ressources entre les milieux, instauration d'un enseignement plus individualisé, participation accrue des parents à la chose scolaire (14).
- 3.2 Après dix ans, l'accessibilité géographique et physique aux divers niveaux d'enseignement est généralement acquise: de 1961 à 1977, le taux de scolarisation des adolescents de seize ans est passé de 51 % à 82 %. Dans le même temps, cependant, l'école a démontré beaucoup de difficulté à s'adapter à la diversité de sa clientèle et aux disparités régionales. L'incapacité de mieux intégrer à l'enseignement régulier les enfants en difficultés d'apprentissage, le taux élevé d'échec scolaire au secondaire et le phénomène de l'abandon scolaire avant la fin d'études considérées comme formation minimale sont autant d'indices⁵. L'écart qui se maintient et même augmente entre les élèves de strates sociales inférieures et supérieures dans le succès scolaire, la surreprésentation des strates inférieures dans des secteurs d'enseignement tels que le professionnel «long» et «court» et la surreprésentation par ailleurs des strates supérieures aux niveaux supérieurs d'enseignement sont encore des indices d'une démocratisation qui reste à intensifier. Mais il est pertinent d'éviter ce qui pourrait devenir un nouveau mythe: que l'école soit capable de corriger, par la seule magie de son action, un état de fait d'une société qui, par ses attitudes et ses comportements, privilégie souvent le statu quo.

Redressements nécessaires

- 3.3 L'action éducative en milieu scolaire doit s'adapter davantage aux différences individuelles, conformément à la finalité qui lui est assignée de développer au maximum les potentialités de chacun. Cette action dépend fondamentalement de la qualité des relations interpersonnelles entre éducateurs et élèves et de la qualité de l'acte pédagogique. L'adaptation de l'école aux différences tient encore à la diversification des activités propres à favoriser l'intérêt, l'effort, l'expression de chacun. D'où l'importance que l'école s'ouvre davantage aux différences qu'elles soient

5. Une étude de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec observe un taux de déperdition de 27 % entre Secondaire II et Secondaire V de 1970 à 1973; moins de 60 % des étudiants inscrits en Secondaire V obtenaient leur diplôme.

d'ordre social, culturel ou ethnique. D'où l'importance du projet éducatif qui permet à l'école de mieux répondre aux attentes et aux valeurs de chaque milieu. Cependant, il est en définitive beaucoup demandé à l'école. L'avenir devrait conduire à mieux utiliser les multiples ressources éducatives de la société.

**Une diversité
inévitabile
et souhaitable**

- 3.4 L'égalité des chances ne signifie pas égalité des résultats. Des différences marquent les individus, innées ou héritées d'un environnement dont l'école ne peut se priver entièrement responsable. L'objectif de l'éducation est de favoriser le plein épanouissement des individus dans les secteurs variés d'activités, selon leurs intérêts et leurs aptitudes. Les divers domaines des arts, des lettres, de la science et de la technique requièrent des leaders compétents, capables de faire avancer la connaissance et surgir l'inspiration. L'école ne peut dès lors privilégier un domaine particulier ni un mode singulier d'accès à la connaissance. En favorisant le développement de la connaissance et l'émergence de compétences diversifiées dans les divers champs de l'activité humaine, l'école aide à l'assouplissement de la hiérarchisation des fonctions de travail et de la stratification sociale qui s'ensuit. L'école participe ainsi à l'évolution de la société. Il serait d'ailleurs insoutenable que la volonté de démocratiser l'enseignement serve de prétexte à ne point voir les besoins des enfants doués de talents exceptionnels: ils ont le droit de recevoir comme tous les autres une éducation qui favorise leur épanouissement.
- 3.5 Si l'école, dans la recherche d'une plus grande démocratisation de l'enseignement, ne doit entraîner ni médiocrité ni nivellement par le bas, elle ne doit pas être non plus élitiste ou sélective. La promotion des aptitudes individuelles doit se poursuivre dans une atmosphère de collaboration et d'entraide, non pas de concurrence ni de rivalité mesquine. Ce sont des attitudes inspirées des valeurs démocratiques d'échange et d'entraide qui doivent prévaloir au sein de la communauté scolaire.

**L'écueil
du sexisme**

- 3.6 Le sexisme constitue un autre écueil à surmonter pour une plus grande égalité des chances. Ces dernières années, l'attention a été attirée sur le sexisme qui entache les manuels scolaires où sont reproduits les schèmes traditionnels qui réduisent le rôle social de la femme et la confinent à des tâches stéréotypées. À l'école, il reste beaucoup à faire pour sensibiliser le milieu et les élèves mêmes. Non seulement les manuels, mais les grilles-matières sont à réviser: les sciences familiales, par exemple, ne doivent pas être offertes exclusivement aux filles ni les techniques aux seuls garçons. Au niveau de l'enseignement supérieur, un meilleur partage des étudiants et des étudiantes, dans plusieurs facultés, témoigne d'une évolution qu'il faut poursuivre, l'intensifiant dès le début de l'enseignement primaire. Une plus grande égalité des sexes devrait mener également à une présence plus marquée des femmes aux divers échelons des structures scolaires.

4. Le défi se présente à l'école de s'adapter aux différences individuelles et de fournir une aide éducative appropriée aux élèves qui éprouvent des difficultés particulières sans toutefois les marginaliser.

- Situation 4.1 La clientèle scolaire du secteur public comptait en 1960-1961 3 350 élèves «exceptionnels»; au cours de la période 1964-1976, le nombre des élèves dits «inadaptés» est passé de 20 054 à 92 915⁶. Cet élan sans doute entendait répondre à l'appel de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement demandant une meilleure concertation des ressources consacrées aux enfants exceptionnels. Selon le rapport du COPEX, l'organisation et le fonctionnement des services éducatifs à l'enfance en difficulté, inspirés du modèle médical, ont abouti à l'instauration d'un système d'enseignement parallèle; la compartimentation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial pour «inadaptés» s'est manifestée et accentuée, provoquant «une intolérance de plus en plus grande de l'individu déviant de la norme»⁷. Et cela, paradoxalement, dans le temps même où étaient préconisés le progrès continu et l'individualisation de l'enseignement comme moyens de respecter à l'école les différences individuelles. Le développement d'un secteur parallèle est d'autant plus inquiétant que le retour d'enfants de classes spéciales au secteur régulier se révèle difficile⁸.
- 4.2 Qui sont au juste ces enfants «inadaptés»? Sont-ils tous ce que le système voudrait qu'ils soient? On constate qu'une première difficulté réside dans la définition même de l'inadaptation et dans la classification des handicaps, préalables pourtant à des interventions éducatives appropriées. Le tableau ci-après est éloquent à cet égard.

Évolution de la clientèle «inadaptée»
dans le secteur public⁹

Catégories	Année		
	1960-1961	1965-1966	1975-1976
1. Déviations au niveau des apprentissages		2 950	56 036
2. Déviations intellectuelles	3 000	16 000	24 080
3. Déviations physiques	350	475	716
4. Déficiences auditives		14	552
5. Déficiences visuelles		15	176
6. Déviations socio-affectives			7 814
7. Déviations multiples			3 541
	3 350	19 454	92 915

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE (COPEX), *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec 1976, p. 15.

7. *Ibid.*, p. 25.

8. *Ibid.*, p. 26.

- 4.3 Dans ces données, plus de 60% des élèves sont dits «inadaptés» parce qu'ils connaissent des difficultés d'apprentissage scolaire. Toutefois, plusieurs explications sont nécessaires pour une juste interprétation:
- a) nombre d'enfants présentant des «déviations» ou des «déficiences» demeuraient auparavant à la maison ou étaient placés dans des établissements spécialisés alors qu'ils fréquentent maintenant le secteur d'enseignement public;
 - b) l'école a développé divers moyens de dépistage des «déviations» ou des «déficiences»;
 - c) l'application de normes administratives plus généreuses au secteur des «inadaptés» a souvent incité les milieux à développer leurs services spécialisés et à en augmenter la clientèle.

9. Extrait du tableau 2.7 de l'annexe 2.9 du rapport précité de COPEX.

- 4.4 Certaines études, notamment à la Commission des écoles catholiques de Montréal, ont démontré que les classes socio-économiques faibles se trouvent surreprésentées dans le secteur de l'enfance dite «inadaptée». Il en est ainsi de certaines ethnies, particulièrement dans les écoles protestantes de Montréal. Depuis le début des années 60, de nombreuses expériences d'éducation compensatoire aux États-Unis ont entraîné des dépenses de plus d'un milliard de dollars sans résultats satisfaisants. Bien que beaucoup soient portés à croire à l'état d'infériorité des enfants de milieux défavorisés, une recherche menée au Québec a pu établir que l'enfant de milieux défavorisés possède les mêmes capacités linguistiques et intellectuelles que celui d'autres classes sociales¹⁰. Une autre étude toute récente montre que les différences entre enfants de différentes voies résulteraient de la structure académique même qui, non seulement maintient les différences, mais les accentue¹¹. Bref, l'école se serait révélée impuissante à surmonter des différences attribuables, entre autres, à la stratification sociale et à résoudre positivement, somme toute, les difficultés des élèves même celles qui touchent au seul apprentissage ou s'associent à des déviations mineures.

Redressement
nécessaire

- 4.5 En traitant plus haut de l'égalité des chances, le Conseil a souligné combien il importe de mettre vraiment l'école au service de l'ensemble des élèves et de l'adapter conséquemment à leurs différences sociales, culturelles ou ethniques. Une telle école ne saurait, sous le prétexte d'une meilleure individualisation, reléguer en seconde zone - voie allégée ou secteur des inadaptés - les élèves qui ne répondent pas à des normes sélectives de rendement académique ou de comportement. Or, l'analyse de la situation mène à conclure que l'école a, de fait, pratiqué une ségrégation en instaurant des «voies» et, pire encore, en dirigeant vers un secteur d'enseignement parallèle nombre d'enfants tenus à tort pour inadaptés.

10. F. BONNIER-TREMBLAY, L. TASSÉ-CHAPLEAU, Pierre JOLY, «Étude du développement d'enfants de milieux défavorisés et d'âge préscolaire», dans *Perspectives*, février 1974, p. 26.

Une recherche s'étendant de 1971 à 1976 auprès d'élèves de la CECM confirment les mêmes résultats (Projet DEDAPAM, Mai 1978).

11. M. CRESPO ET J. MACHELENA, *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, Montréal, CECM, avril 1977.

Une nouvelle ligne de conduite s'impose: l'école doit fournir une aide accrue et appropriée aux enfants qui rencontrent des difficultés particulières d'apprentissage ou qui présentent des déficiences mineures, sans qu'ils soient retirés de l'enseignement régulier ni pour autant marginalisés. De plus, une école mieux accordée aux besoins et aux valeurs mêmes du milieu qu'elle dessert verra sa clientèle plus réceptive à son action éducative et d'autant moins en butte à des difficultés d'apprentissage et de comportement chez les enfants.

- 4.6 Assurés en milieu scolaire comme un support à l'action des maîtres, les divers services professionnels des psychologues, des travailleurs sociaux, des infirmières, des orthopédagogues, des conseillers d'orientation doivent favoriser l'intégration des enfants qui souffrent de difficultés mineures ou provisoires. De plus, des moyens comme le «dénombrement flottant» facilitent également l'adaptation nécessaire de l'école aux élèves en difficulté sans devoir les tenir à l'écart ou en marge de leurs compagnons de façon permanente¹².

Réintégration des enfants au secteur régulier

- 4.7 La définition d'une politique d'enseignement mieux adaptée à la diversité de la clientèle scolaire et sociale conséquemment de ne pas marginaliser nombre de ceux qui sont dans les classes régulières ou qui entreront dans le système scolaire doit être accompagnée de mesures de réintégration des enfants déjà classés à tort comme «inadaptés». Le Conseil a déjà présenté au ministre de l'Éducation une recommandation en ce sens. Il précisait que devait être évitée une réintégration trop rapide qui ne tiendrait pas assez compte de la situation des élèves exclus de l'enseignement régulier depuis un certain temps ni de la préparation du personnel professionnel impliqué dans une telle démarche¹³.

Besoin d'établissements spécialisés

- 4.8 Un certain nombre d'élèves présentent des handicaps graves d'ordre mental, affectif ou physique qui nécessitent l'intervention de spécialistes. Pensons à la débilité, à des troubles graves de comportement, à des infirmités comme la surdité-mutité ou la cécité. Toutefois, selon le rapport COPEX, parmi tous les enfants actuellement placés dans des établissements spécialisés, plusieurs pourraient être intégrés dans l'enseignement régulier selon certaines conditions propres à faciliter cette intégration. Il est manifeste cependant que de tels établissements jouent un rôle indispensable et doivent continuer leur oeuvre auprès des enfants en difficulté majeure d'adaptation.

LES ENSEIGNANTS

5. Le rôle des maîtres se situe au premier plan de l'action éducative et exige une politique claire de formation et de perfectionnement.

12. Le «dénombrement flottant» permet à des élèves d'être retirés momentanément de leurs classes pour recevoir une aide pédagogique particulière.

13. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «L'enfance en difficulté d'apprentissage», Recommandation au ministre de l'Éducation, le 12 mai 1977, dans *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 217-225.

Rôle déterminant des maîtres	5.1 Avec la réforme des années 60, bien des ressources ont été consenties à l'amélioration des aménagements physiques des écoles, à la diversification et à l'accroissement des services scolaires, à la création de fonctions diverses de conseillers, d'animateurs et de coordonnateurs pédagogiques, à la révision des structures, des régimes pédagogiques et des programmes d'enseignement. Mais tous les efforts n'ont connu d'efficacité que dans la mesure où les enseignants se sont eux-mêmes engagés dans le développement de la qualité de la vie et de l'activité éducative dans leurs classes et dans leurs écoles. 5.2 Toutes les améliorations maintenant souhaitées, touchant les objectifs, les programmes, les manuels, l'évaluation, le projet éducatif, requièrent la collaboration étroite des enseignants sous peine de ne pouvoir atteindre les élèves mêmes. Il faut regretter que le <i>Libre vert</i> n'ait pas traité des rapports entre les tâches assignées aux enseignants et les exigences de leur formation. On ne répètera jamais avec assez de vigueur que l'école vaut d'abord ce que valent les enseignants.
Difficultés accrues	5.3 En raison de maints facteurs retracés dans certaines études, la tâche de l'enseignant, exigeante en soi, a été rendue de plus en plus difficile. Qu'il suffise d'en mentionner quelques-uns: atmosphère souvent tendue des écoles, climat peu favorable à l'étude, rigidité des horaires, absence de motivation et hostilité même chez trop d'élèves, manque d'encadrement pédagogique. Les contraintes dont les conventions collectives entourent la tâche¹⁴, puis l'incertitude née ces dernières années du surplus de personnel en plusieurs endroits ajoutent aux difficultés. Enfin, de durs conflits de travail sont venus périodiquement perturber le milieu scolaire. Mais justement, depuis le règlement du dernier conflit, nombreux sont les témoignages selon lesquels les relations de travail se sont considérablement améliorées et les écoles s'en portent d'autant mieux.
Responsabilités accrues	5.4 Par une évolution qui tendait à les instituer exécutants de politiques pédagogiques définies par d'autres, les enseignants se sont départis de responsabilités professionnelles propres. Ils doivent s'en ressaisir. À cet égard, le système scolaire doit favoriser leur participation à la définition du projet éducatif de chaque établissement. De meilleurs instruments pédagogiques devraient par ailleurs faciliter aux enseignants la récupération de leurs responsabilités s'ils leur sont proposés comme aide et support.
Formation initiale	5.5 De toutes les questions agitées en éducation, la formation des maîtres demeure l'une des plus débattues. Le Conseil lui a consacré pour sa part plusieurs avis, mais les autorités responsables ont été jusqu'ici impuissantes à la maîtriser.

14. Le Conseil songe ici à certaines définitions de tâches exagérément détaillées, sinon tâtonnantes. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Assainir les relations du travail», dans *L'État et les besoins de l'éducation*, Rapport 1976-1977, Québec 1978, p. 24.

5.6 Une difficulté première s'est révélée insurmontable en dépit de maints efforts: former des maîtres qui sauront, à l'issue de leurs études, mettre en oeuvre leurs connaissances auprès des élèves. L'éducation est sans doute un art qui s'apprend, mais son exercice demeure lié très étroitement à l'être même de l'éducateur dans ce qu'il a de plus profond. D'où l'importance du choix des candidats: il ne suffit pas du critère des résultats académiques, mais il importe de tenir compte des aptitudes, des intérêts, de la motivation. À cet égard, les normes d'admission aux facultés de sciences de l'éducation paraissent trop sur les données du dossier scolaire et mériteraient d'être révisées.

5.7 D'autres aspects de la formation des maîtres soulèvent des difficultés qui n'ont guère été surmontées:

- développer chez les futurs maîtres des vues assez prospectives et réalistes à la fois pour qu'ils puissent assumer adéquatement leur rôle: les maîtres actuels sont-ils en mesure par exemple d'accomplir les tâches nouvelles que l'école secondaire entend leur attribuer? Ceci illustre entre autres le besoin de définir clairement des objectifs de l'enseignement primaire et secondaire;
- assurer des liens fonctionnels entre les universités, chargées de la formation et les milieux dans lesquels oeuvrent les futurs maîtres;
- compter sur des formateurs familiers de l'enseignement primaire ou secondaire;
- réserver dans les programmes une large place à l'apprentissage des relations interpersonnelles: les rapports maître-élèves sont à la base même de l'action éducative; les enseignants doivent entrer en concertation avec les autres partenaires de l'entreprise scolaire, collègues, professionnels non enseignants, principaux, parents, cadres, commissaires.

Une coordination beaucoup plus étroite s'avère nécessaire entre les universités, les commissions scolaires et leurs établissements, le ministère de l'Éducation. Elle ne s'impose pas moins à l'intérieur même du ministère entre les directions générales¹⁵.

Formation
continue

5.8 Le domaine de l'éducation semble particulièrement vulnérable aux soubresauts d'une civilisation tourmentée, soumise à de multiples mutations et pressions technologiques, politiques, socio-culturelles. Les maîtres doivent être capables de discerner l'essentiel de l'accessoire, de jauger les nouvelles situations. Cette aptitude repose en bonne partie sur la formation initiale, mais celle-ci ne peut suffire. Des maîtres conservateurs, limités à leur savoir premier, ne sont pas plus désirables que des maîtres fantaisistes livrés aux modes pédagogiques passagères.

5.9 Le perfectionnement devrait s'affranchir de la course aux crédits et aux diplômes qui a prévalu ces quinze dernières années pour se situer plutôt dans une perspective d'éducation permanente et d'auto-perfectionnement, par le recours à des ressources éducatives diversifiées dont celles des milieux même, méconnues des universités. Des modèles de

15. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation: Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 93-109.

perfectionnement en usage dans d'autres professions pourraient inspirer les enseignants. Les recommandations formulées par le Conseil en 1971 gardent leur actualité¹⁶.

16. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Le perfectionnement des enseignants,» dans *Rapport annuel 1970-1971*, Québec 1971, pp. 281-297.

CHAPITRE 2: L'ENSEIGNEMENT

LE PRÉSCOLAIRE

6. Il faut conserver au préscolaire son caractère pédagogique spécifique, tout en assurant sa continuité avec le primaire.

Ambiguïtés	6.1 On ne saurait parler du préscolaire sans lever quelques ambiguïtés. Les classes maternelles relèvent du niveau primaire au plan administratif alors qu'elles sont nettement distinctes et autonomes au plan pédagogique. De plus, le préscolaire comprend un certain nombre de pré-maternelles et pourrait être associé éventuellement à un stade de formation qui s'étendrait à une clientèle d'enfants encore plus jeunes. Enfin, en première année du primaire, il est souvent pris pour acquis que tous les enfants sont passés par le préscolaire alors que plusieurs y échappent encore.
------------	--

Objectifs du préscolaire	6.2 Le cadre du présent avis sur le <i>Livre vert</i> , qui lui-même n'aborde pas le sujet, ne permet pas de s'arrêter à ces questions ni ne se prête en particulier à des développements sur l'instauration ou sur l'expansion de prématernelles et de garderies. Le Conseil cependant désire marquer au passage le caractère propre du préscolaire par rapport au primaire. Il estime qu'on ne saurait définir une politique du préscolaire sans référence aux orientations pédagogiques du primaire, tout au moins pour l'en distinguer. Il est généralement reconnu que la pédagogie développée jusqu'ici dans les classes maternelles a souvent inspiré l'enseignement primaire. Il est convenu que commence au primaire l'apprentissage systématique des savoirs de base tels que lire, écrire et compter. En contrepartie, le rôle du préscolaire s'affirme ainsi : éveiller l'enfant à sa réalité et à son environnement par diverses activités d'ordre social, sensoriel, moteur, intellectuel et artistique, sans recourir à des apprentissages conventionnels. Mais la tentation est grande en maints endroits d'engager prématurément de tels apprentissages au détriment des objectifs propres du préscolaire. Il n'est pas impossible de satisfaire la curiosité naturelle des enfants sans dispenser à tous des leçons systématiques. En outre, il faut renoncer en certains endroits à la pratique de « mesurer » les enfants du préscolaire en vue de leur classement au primaire dans des groupes de rythmes d'apprentissage différents.
-----------------------------	--

Mission particulière	6.3 Il revient au préscolaire un rôle important dans l'intégration des enfants d'ethnies différentes à l'école québécoise. Cette étape de la formation se prête bien à des échanges interculturels, puisque la langue ne constitue pas un obstacle infranchissable. Il importe de définir une politique d'éducation clairvoyante en ce sens, compte tenu des objectifs généraux de notre système scolaire.
-------------------------	--

Diagnostic

7. Les redressements de l'enseignement primaire doivent procéder d'un diagnostic sûr que n'établit pas parfaitement le *Livre vert*.

Constat
du Livre vert

- 7.1 Le *Livre vert* rapporte plusieurs critiques des parents à l'égard de l'école primaire: ces derniers n'ont pas toujours compris ou accepté sa pédagogie (2 2-3) et souhaitent plus de rigueur dans l'apprentissage des connaissances et plus d'esprit de discipline (2 4); ils regrettent en plusieurs cas l'absence de manuels de base et de points de repère dans l'apprentissage (2 5); ils considèrent que les programmes de formation manquent de fondement ou de précision (2 6), que l'école a de la difficulté à se donner des objectifs spécifiques (2 7) ou du moins à obtenir à leur sujet le consensus des divers agents de l'éducation (2 8). Le *Livre vert* admet le bien-fondé de ces constats qui ne justifieraient pas toutefois une remise en question complète des orientations générales, mais des redressements (2 23).

Nuances
nécessaires

- 7.2 Les professionnels de l'éducation - enseignants, administrateurs, théoriciens, animateurs, etc. - ont été ballottés entre diverses théories pédagogiques parfois contradictoires qui nous ont conduit à des pratiques d'enseignement parfois douteuses ou du moins incomprises. Des principes ambigus comme le progrès continu et l'individualisation de l'enseignement leur ont été proposés. Le manque d'instruments pédagogiques, comme des programmes, des manuels, des guides, des outils d'évaluation, a souvent causé l'imprécision de leur action. Le *Livre vert* établit un lien de la scolarisation à la compétence des enseignants (1 28-29, 2 21): des nuances ici s'imposent. Le Conseil renvoie à ce qu'il a dit plus haut de la formation des maîtres, particulièrement de la distance entre les connaissances et leur application.
- 7.3 Une autre affirmation du *Livre vert* ne va pas ainsi sans réserves: «les enfants en difficulté d'apprentissage bénéficient de services appropriés à leurs besoins» (2 19). Il faut se garder de nourrir pour eux-mêmes des services aux enfants dits inadaptés. Une réorientation se dessine: intégrer à l'enseignement régulier les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des difficultés mineures de comportement. Le manque même de clarification des rôles des divers professionnels à l'école, de même que leur préparation insuffisante à l'exercice d'une plus grande autonomie professionnelle ont également contribué à compromettre une action concertée auprès des enfants.
- 7.4 Quant aux aménagements physiques des écoles primaires, le Conseil en a souligné les déficiences dans son rapport annuel 1976-1977, malgré les efforts que mentionne le *Livre vert* pour l'amélioration des édifices scolaires les plus anciens (2 22). Dans ce même rapport, le Conseil a longuement traité des effets négatifs des conflits de travail sur le comportement des enseignants.

7.5 Par ailleurs, plusieurs améliorations de l'école primaire paraissent justement identifiées dans le *Livre vert*, même s'il s'impose encore ici des nuances.

- L'école primaire a vraiment établi un climat plus ouvert qui favorise l'expression spontanée de l'enfant; les rapports des éducateurs et des élèves sont moins hiérarchisés et plus propices au dialogue (2 15). Des exagérations ont pu être déplorées. Mais le mouvement général, inspiré d'une pédagogie active plus centrée sur l'enfant, se révèle positif. D'où l'importance de ne pas confondre, dans des perceptions rapides de l'école, climat de spontanéité et désordre, relations chaleureuses et mépris de toute autorité, plaisir facile et intérêt à l'effort soutenu.
- L'école s'est montrée ouverte à de nouvelles pistes pédagogiques (2 17), bien qu'elle soit parfois devenue lieu d'expériences malheureuses. L'innovation pédagogique a joué un rôle important dans la première phase de la réforme scolaire. Elle est à maintenir comme un des éléments inspirateurs dans la recherche d'une meilleure qualité de l'enseignement. Le *Livre vert* n'a pas suffisamment prévu la place qui lui revient dans le renouveau escompté. Autant il convient de repousser l'empirisme spontané et le marketing hâtif de méthodes et de techniques, autant il importe de promouvoir les initiatives conduites de manière sérieuse dans la perspective d'un changement planifié. Une fois précisées et diffusées les lignes directrices touchant les conditions d'expérimentation, il y a lieu de miser sur les initiatives locales des milieux scolaires.
- L'école a-t-elle assuré une formation plus globale de l'enfant (2 16)? Les classes de nature, les visites d'exploration de l'environnement, les travaux dits de «recherche» sont autant d'activités éducatives diversifiées qui s'inspirent de cet objectif. L'élan a été donné, mais il reste beaucoup à faire pour que l'école poursuive une formation globale. La difficulté d'intégrer à l'école primaire des objectifs de formation personnelle et sociale est symptomatique d'une situation à améliorer¹⁷.

Objectifs

8. Les objectifs proposés dans le *Livre vert* restent à préciser si l'on veut éviter des pratiques pédagogiques qui les compromettent. Il convient que l'enfant, au sortir de l'école primaire:

- ait fait l'apprentissage de la langue parlée et écrite, du calcul et de l'orientation dans le temps et dans l'espace;
- ait été initié à des activités dans les quatre grands secteurs des arts, des lettres, des mathématiques et des sciences, des habiletés manuelles, autant que l'aurent permis ses intérêts et aptitudes;
- ait appris à traduire sa personnalité dans des attitudes et des comportements, à s'ouvrir aux autres et à leurs différences;
- ait assuré le développement de ses aptitudes particulières;
- ait fait l'apprentissage de méthodes de travail.

17. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation personnelle et sociale*, Recommandation au ministre de l'Éducation, février 1978.

- 8.1 Le *Livre vert* propose de maintenir les objectifs déterminés au début de la réforme, bien qu'ils «n'aient pas tous été atteints autant qu'on pourrait le souhaiter» (2 25). Or, là est toute la question: jusqu'à quel point les principes préconisés ont-ils été appliqués? Les réflexions qui suivent tâcheront de l'apprécier, à titre tout au moins indicatif, avant que le ministère de l'Éducation ne dégage lui-même de la consultation menée sur le *Livre vert*, les données qui lui permettront de déclarer à nouveau les objectifs assignés à l'école primaire.

**Individualisation
de l'enseignement
et progrès continu**

- 8.2 L'école primaire entend «offrir une organisation pédagogique respectueuse des caractéristiques individuelles des élèves» et «permettre le progrès continu¹⁸» (2 26). Elle n'y atteint pas, comme il a été dit, quand elle dirige vers des classes spéciales des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, des déviations mineures de comportement ou des déficiences physiques qui peuvent être surmontées dans des classes régulières. Elle n'est pas plus justifiée de répartir les élèves dans des groupes homogènes de «lents» ou de «faibles», de «moyens», de «rapides» ou de «forts»; ce classement doit être aboli là où il persiste. Un usage abusif de l'enseignement programmé rétrécit également les exigences de la formation intégrale. Ces pratiques à corriger trahissent fondamentalement une conception réductrice de la formation: celle-ci n'est pas faite des seuls apprentissages académiques mais vise des objectifs qui les débordent largement.
- 8.3 Le recours éclairé à des méthodes actives et au travail en équipe où les élèves apprennent à s'entraider et à mettre en commun leurs talents de même que le travail plus personnel de chaque élève favorisent le progrès continu. L'enseignement correctif que dispense le titulaire, aidé au besoin d'éducateurs auxiliaires, correspond également au principe du progrès continu. Enfin, l'individualisation de l'apprentissage s'opère pour une bonne part du seul fait que chaque élève puise dans l'enseignement collectif ce qui répond à ses intérêts et à ses aptitudes, surtout si le maître fait appel à sa participation la plus grande, conformément à l'esprit d'une conception organique de l'éducation, par opposition à une conception mécaniste¹⁹.

**Orientations
de l'école primaire**

- 8.4 L'école doit «assurer des apprentissages fondamentaux» (2 26). Le Conseil entend ainsi cette orientation:
- l'apprentissage donnera des résultats d'autant plus durables qu'il s'appuiera sur la motivation de l'élève; ses intérêts, son vécu, son environnement en constituent le terreau;
 - l'apprentissage fera appel à tout l'être de l'enfant: c'est avec ses sens, son affectivité, ses diverses facultés intellectuelles qu'il apprend;

18. Le progrès continu vise un enseignement qui respecte à la fois le rythme d'apprentissage de l'élève et les exigences didactiques de chaque discipline. De plus, les propos tenus ici visent la clientèle régulière et non ceux qui présentent des déviations majeures et qui sont vraiment inadaptés.

19. Voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, pp. 3-75.

- n'importent pas seulement les connaissances acquises, mais les méthodes qui leur livrent accès et les liens qui s'établissent entre elles : *apprendre à apprendre*.
- 8.5 L'école doit «évaluer de façon périodique le progrès de chaque enfant et l'atteinte des objectifs» (2 26). Une évaluation continue se révèle essentielle à tout progrès dans l'apprentissage. Elle doit permettre aux maîtres de porter des diagnostics justes et aux élèves de se bien situer dans la démarche entreprise. Le jugement de l'élève sur ses propres apprentissages contient une valeur pédagogique indéniable.
- 8.6 L'école doit «développer un projet éducatif correspondant aux attentes et aux valeurs du milieu» (2 26). Que signifie cette orientation? L'éducation, loin d'être désincarnée, prendra appui sur le vécu de l'élève; l'école laissera se manifester les valeurs diversement exprimées selon les milieux; elle développera chez l'enfant le sens de l'engagement social. Cette orientation ne saurait mener par contre à la médiocrité des contenus de formation sous le prétexte de l'adaptation aux différences socio-culturelles. On n'enseigne pas le «joual» à des enfants; c'est faire injure à leur intelligence. On n'enseigne pas non plus une langue pédante dont les expressions recherchées gênent l'authenticité. Il s'agit d'user de discernement autant que de bien connaître les exigences de la discipline enseignée.
- 8.7 Bref, l'école primaire doit constituer:
- un lieu d'éveil et de formation intégrale;
 - un milieu stimulant qui réserve à l'enfant un rôle actif;
 - un milieu ouvert à d'autres sources de formation;
 - un milieu respectueux des différences individuelles et collectives, opposé à toute ségrégation;
 - un milieu qui suscite l'entraide plutôt que la concurrence, qui promeut la créativité autant que la réflexion, qui entretient entre éducateurs et élèves un climat de confiance et de spontanéité.

Cycles

9. La répartition actuelle de l'enseignement primaire en deux cycles doit être maintenue.
- 9.1 Le modèle actuel d'organisation du cours primaire en deux cycles de trois ans, en vigueur à peu près partout, ne soulève guère de difficultés. Il n'apparaît pas souhaitable d'en introduire un nouveau de trois étapes de deux ans. Le seul intérêt serait de permettre au titulaire d'accompagner son même groupe d'élèves pendant les deux années d'une étape. De manière générale, il semble qu'il en résulterait plus d'inconvénients que d'avantages. De surcroît, les apprentissages des trois premières années en lecture, en écriture et en arithmétique forment en eux-mêmes un tout qu'il ne paraît pas opportun de rompre.
- 9.2 Dans une perspective de progrès continu et de respect des différences individuelles, la possibilité d'un cours primaire d'une durée variable de cinq, de six ou de sept ans, selon les enfants, devrait être maintenue.

- 9.3 Six ans constitueraient la durée minima habituelle. Une durée de cinq ans seulement serait exceptionnelle. Nombre de parents et d'éducateurs préfèrent, dans le cas d'élèves surdoués, l'enrichissement des apprentissages à l'accélération de la scolarité. Leurs raisons sont les suivantes: la maturité exige du temps et elle s'acquiert au long d'une formation équilibrée, qui dépasse le seul développement intellectuel recherché avant tout dans la précipitation des années d'études. Les enfants qui passent cinq ans seulement à l'école primaire arrivent très jeunes à l'école secondaire, où ils se trouvent mêlés à des compagnons qui vont peut-être leur sembler bien différents d'eux. Il arrive aussi que l'accélération cause des failles dont l'élève souffre longtemps dans ses études ultérieures.
- 9.4 Les élèves qui, après six ans, manifestent des faiblesses marquées en certaines matières, surtout en langue maternelle et en mathématiques, ou même dans l'ensemble des matières, ont assurément intérêt à consolider leurs connaissances dans une septième année, afin d'être ensuite mieux préparés au secondaire. Cependant, la meilleure récupération se fait tout au long du cours, aussitôt que se rencontrent des difficultés. À une année entière, à la fin du premier ou du deuxième cycle, il faut préférer un rattrapage constant comme l'exige véritablement le progrès continu. D'où l'importance d'une évaluation fréquente par le maître, d'un enseignement correctif opportunément dispensé, d'une aide éventuelle de spécialistes. C'est après avoir pris ces mesures qu'une septième année peut être indiquée pour quelques enfants, sans que ces derniers soient considérés inadaptés pour autant. Par souci de permettre aux élèves d'acquérir une plus grande maturité, certains groupes préconiseraient le retour à un cours primaire de sept ans pour tous; le Conseil n'est pas de cet avis.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Diagnostic

10. Le diagnostic porté sur l'école secondaire dans le *Livre vert* est juste, malgré certains raccourcis, et révèle des lacunes réelles qui appellent des changements et des recherches.

Difficultés de l'école secondaire

- 10.1 Le *Livre vert* identifie plusieurs problèmes qui affectent réellement l'école secondaire: un encadrement insuffisant (3 21-22); l'absence de sentiment d'appartenance (3 27), due en partie à l'insuffisance de contacts personnels entre étudiants et enseignants (3 23-24); des programmes imprécis (3 25-26); une démobilitation du personnel enseignant (3 29-30) dont plusieurs explications se relient à cette autre difficulté que constitue la complexité croissante de la tâche de l'éducateur (3 31-33). S'ajoutent encore la dépersonnalisation de l'enseignement et le manque de coordination pédagogique, l'absence de liens avec les parents, le manque d'objectifs clairs assignés à la formation, le caractère élitiste du cadre d'organisation, comme le montre l'introduction de «voies» au premier cycle.

- 10.2 Or, tous ces malaises sont d'autant plus graves qu'ils accentuent les difficultés inhérentes déjà à la psychologie même de l'adolescence, comme le reconnaît le *Livre vert* (335, 337), âge de l'instabilité et de soudaines remises en question. Il importe par conséquent de pallier ces lacunes de l'école secondaire, en les renversant en quelque sorte par des mesures d'encadrement, par des progrès pédagogiques, par l'instauration de liens entre l'école et la famille, par la définition d'un projet éducatif.

Acquis
à conserver

- 10.3 Des acquis sont à conserver. Ainsi, l'école secondaire concentre d'importantes ressources matérielles et humaines pour la pratique d'activités variées en prolongement de l'enseignement: sports et loisirs de toutes sortes, activités socio-culturelles. L'école est souvent si riche et si dense qu'elle se mue en un véritable petit monde où se reflètent grandeurs et misères de la société. Le *Livre vert* n'insiste pas assez sur diverses expériences très heureuses où se déploie la vitalité de l'école secondaire.

Objectifs

22. L'objectif premier de l'école secondaire est d'offrir à tous les élèves une formation fondamentale.

La formation
fondamentale²⁰

- 11.1 C'est une forte majorité d'élèves qui ne poursuivent pas des études collégiales, soit qu'ils veuillent faire l'apprentissage relativement court d'un métier, soit qu'ils gagnent immédiatement le marché du travail. L'école obligatoire ne saurait donc présenter des objectifs de formation qui ne connaîtraient leur aboutissement qu'au niveau collégial ou supérieur. Elle doit au contraire posséder ses finalités propres qu'il lui faut garder libres de tout empiètement du collège qui imposerait à ses finissants des cours préalables à leur admission.
- 11.2 L'école obligatoire doit rendre accessible à tous une formation de base qui comporte à la fois le développement d'habiletés manuelles, l'exploration technique et artistique, la pratique de la conceptualisation par l'apprentissage de la langue et de la mathématique. La poursuite d'un tel objectif réfère de nouveau aux exigences d'une formation qui se veut équilibrée et qui doit dès lors se préoccuper des dimensions intellectuelle, physique, affective et morale de la personne. De plus, dans une perspective d'éducation continue, l'école obligatoire doit viser à susciter le désir et la capacité d'apprendre, de s'autoéduquer, de trouver ses sources d'information, d'exercer en toute chose son jugement critique. Après avoir quitté les études à la fin du secondaire, les jeunes doivent pouvoir revenir dans le système scolaire et y poursuivre des études; une politique claire d'éducation permanente devrait le faciliter. L'essentiel de la formation attendue de l'école secondaire, indépendamment des orientations futures

20. À dessein, le Conseil qualifie cette formation de «fondamentale» afin de la bien distinguer de la formation dite «générale», en soi incomplète et apprise à la formation dite «professionnelle». Cette formation fondamentale d'une part intègre les enseignements dits actuellement «général» et «professionnel», d'autre part exclut la spécialisation.

de l'élève et de la longueur de ses études ultérieures, consiste donc dans la maîtrise autant qu'il se peut des moyens de se connaître, de s'exprimer, de faire, de s'approprier la nature des choses, de se situer dans le monde.

Les moyens

- 11.3 Les diverses disciplines scolaires sont autant de moyens complémentaires de parvenir à la formation fondamentale. Entre autres: par la langue, les élèves s'ouvrent à l'univers de la pensée et apprennent l'art de communiquer; la mathématique permet de mieux comprendre l'aspect quantitatif des choses et livre accès aux connaissances scientifiques; l'activité manuelle permet aussi, différemment, de prendre connaissance de la réalité, puis de s'emparer de la matière pour la transformer en beauté ou la rendre utile; la formation morale et religieuse, l'éducation physique, les sciences familiales concourent aussi, on ne le voit pas moins, à la formation fondamentale.
- 11.4 L'existence est assez reconnue de différentes formes d'intelligence. L'intelligence de la langue écrite et orale, l'intelligence des nombres et du quantifiable, l'intelligence des concepts, l'intelligence concrète, l'intelligence des mains, chacune offre une voie différente de connaissance et d'expression, chacune est à la source des aptitudes et des intérêts qui caractérisent chaque individu. L'école obligatoire doit dès lors favoriser diverses formes d'apprentissage. Son défi est d'intéresser les élèves à divers champs du savoir et de l'expression, en les retenant de limiter prématurément leurs horizons à l'objet de leurs aptitudes et de leurs intérêts plus manifestes. L'approche pédagogique comme les programmes d'étude doivent être d'autant diversifiés. C'est un reproche qui peut être adressé à l'école: elle privilégie des formes d'apprentissage qui conviennent davantage aux intelligences plus abstraites.
- 11.5 Dans la perspective d'une école obligatoire qui entend mieux préparer les élèves à la vie selon toutes ses exigences, il s'impose une profonde révision des contenus de formation. Il devient moins évident, par exemple, que tel programme avancé de mathématique ou de science soit aussi nécessaire. Par ailleurs, l'absence de notions d'économie, de politique, de sociologie s'explique mal quand on considère la complexité des institutions sociales dans lesquelles sont appelés à évoluer les citoyens. Le besoin d'éducation à la santé, à la sécurité, à la protection de l'environnement illustre encore la nécessité de réviser en profondeur les programmes actuels.

Cycles

12. Le Conseil exprime son accord avec le partage du secondaire en deux cycles:
- un premier de trois ans qui couvre les divers champs de l'activité humaine: arts, lettres, sciences et techniques;
 - un deuxième de deux ans qui, outre des cours obligatoires, comporte des cours optionnels par lesquels l'élève pourra explorer plus avant un champ ou concentrer progressivement des apprentissages, toujours dans une perspective de formation fondamentale, sans qu'il s'engage dans une voie irréversible;

une année de spécialisation, dans un métier ou dans une famille de métiers, sera accessible à tout finissant de Secondaire V.

**Orientation
des deux cycles**

12.1 Cette orientation prolonge la ligne de pensée esquissée dans la proposition précédente, à savoir que l'objectif premier de l'école obligatoire est la poursuite de la formation fondamentale et non la spécialisation. Elle entend pallier les lacunes actuelles:

- l'existence de deux secteurs étanches, général et professionnel, oblige les élèves à faire des choix prématurés sans une connaissance suffisante de leurs intérêts et de leurs aptitudes;
- au secondaire, la spécialisation s'opère au détriment de la formation fondamentale, préalable pourtant de plus en plus nécessaire, manifestement, à toute formation ultérieure et à tout exercice d'une fonction de travail;
- le maintien de secteurs poursuivant des objectifs différents tend à confirmer la stratification sociale existante: les élèves des milieux défavorisés se retrouvent plus nombreux dans le secteur dit professionnel.

12.2 *Circonscrire l'objectif de l'école secondaire autour de la formation fondamentale ne peut se concrétiser dans l'immédiat: il faut tenir compte de la préparation des élèves actuels et entreprendre d'abord la révision nécessaire des programmes et des approches pédagogiques.* Le Conseil considère donc que les propositions du *Livre vert* marquent une amélioration sensible mais il ne souhaite pas moins l'abolition le plus tôt possible de cette fausse dichotomie et de ce cloisonnement gênant entre formation «générale» et formation dite à tort «professionnelle»; les passerelles jetées entre l'une et l'autre ne suffisent pas à corriger les effets de leur distinction. Ce n'est certes pas la disparition de l'enseignement technique que préconise le Conseil; il l'estime au contraire nécessaire à la formation fondamentale. Mais c'est cette formation fondamentale, incluant un enseignement technique, qu'il entend promouvoir au secondaire par opposition à la distinction actuelle des secteurs dits «d'enseignement général» et «d'enseignement professionnel», de même que par opposition à une formation spécialisée.

12.3 La concentration progressive des apprentissages dans l'un ou l'autre champ au deuxième cycle du secondaire diffère nettement du régime pédagogique actuel de l'enseignement dit «professionnel»:

- elle ne doit pas constituer comme telle une spécialisation qui implique une orientation prématurée et souvent irréversible; elle consiste fondamentalement en une exploration plus poussée d'un champ de connaissances; les cours qui la composent ne deviennent pas des préalables à des études supérieures dans un même champ;
- elle doit porter autant que possible, quand cette concentration est dans le domaine de la technique, sur un ensemble de tâches ou sur une famille de métiers, non sur un métier spécifique;
- elle doit être accompagnée d'une information professionnelle adéquate, préalable à une orientation rationnelle qui mène à des choix définitifs seulement à la fin du secondaire;
- elle est située dans un processus d'éducation continue et conséquemment ne restreint aucunement l'accès à des études de niveau collégial.

Année
supplémentaire

12.4 Une année de spécialisation dans un métier ou dans une famille de métiers, après le secondaire V, donnerait, du point de vue de la préparation au travail, une formation équivalente à celle que donne actuellement le secteur «professionnel», l'initiation à la technique prenant la place qui lui revient dans l'ensemble du régime pédagogique de l'école obligatoire. Une telle année deviendrait accessible à tous les élèves, même si plusieurs auraient besoin de cours d'appoint. Dans la mesure où pourrait être développée une politique d'éducation permanente qui impliquerait davantage l'entreprise dans la formation, cette sixième année pourrait comprendre des stages pour une part plus importante. Par ailleurs, les élèves qui auraient éprouvé des difficultés au long de leurs cours secondaires, devraient aussi pouvoir parfaire leur formation fondamentale après le secondaire V, soit pour des études supérieures, soit pour une spécialisation en vue du travail.

Le «professionnel court»

12.5 Il ne suffit pas, comme le propose le *Livre vert*, de retarder d'un an le «professionnel court» pour répondre aux besoins de 10% à 15% d'élèves sans doute bien peu motivés à la suite de nombreux échecs accumulés depuis le début du primaire. C'est l'orientation même de ce cours qu'il faut changer. Il faut en effet déplorer que ces élèves se voient proposer l'acquisition d'habiletés élémentaires que l'expérience du travail leur permettra d'acquérir en très peu de temps, alors qu'ils ont d'autres besoins: parfaire des apprentissages de base non encore maîtrisés, recevoir de l'information sur des sujets qu'ils auront intérêt à connaître dès qu'ils entreront sur le marché du travail, qu'il s'agisse d'initiation à l'économie, à la vie syndicale, à la protection de l'environnement, à la sécurité industrielle, etc.

12.6 S'il semble difficile d'abolir immédiatement ce secteur, il faut du moins en réviser sans délai le programme afin de l'orienter vers des objectifs de formation fondamentale, même en recourant davantage à des enseignements plus concrets et plus pratiques. Par ailleurs, la clientèle ici devra être identifiée de façon rationnelle et réduite au minimum et des efforts particuliers seront consentis à l'encadrement des élèves. Il ne faut pas craindre une remise en cause de la pédagogie et même un éclatement du cadre traditionnel. Des subventions pourraient être consenties aux entreprises qui accueilleraient de jeunes apprentis en leur permettant de se rendre à l'école un jour ou deux par semaine. Le mi-temps scolaire et le mi-temps de stages en divers milieux constitue une formule à expérimenter pour des élèves qui ont souvent perdu tout intérêt aux matières académiques. Tant pour ceux-là que pour un grand nombre d'autres qui n'éprouvent plus d'attrance à l'égard de connaissances le moins abstraites, se pose le défi d'une créativité pédagogique entêtée et audacieuse. Seront réintégrés aux cours réguliers ceux qui en démontreront la capacité²¹.

21. Il ne faut pas confondre ces élèves avec ceux qui sont dits «inadaptés», généralement regroupés dans des classes «d'initiation au travail».

Disparition
des «voies»
au premier cycle

- 12.7 Afin d'éviter l'étiquetage et l'orientation prématurée des élèves, la disparition des «voies» s'impose au premier cycle du secondaire. Il n'y a pas lieu ici de reprendre nos propos sur l'égalité des chances et sur le danger d'offrir une éducation à rabais sous prétexte d'individualisation de l'enseignement.

ÉLÉMENTS COMMUNS D'ORIENTATION

GRILLES-HORAIRES

13. Des grilles-horaires devraient être proposées, mais non imposées.

- 13.1 Le *Livre vert* suggère qu'un «minimum de temps uniforme soit consacré dans toutes les écoles à certaines matières» (2 88). Cependant, dans les grilles-horaires qu'il présente (pp. 47-48 et 69-77), le temps minimum correspond, à peu de minutes près, au temps maximum disponible pour l'ensemble des matières dont on ne voit pas d'ailleurs celles qui pourraient être facultatives au primaire. Pour mieux adapter l'enseignement aux besoins des milieux, c'est justement dans la répartition accordée aux divers apprentissages qu'une liberté plus grande doit être laissée aux établissements et à leurs commissions scolaires. Le temps de certains apprentissages dépend beaucoup des conditions propres à l'un ou l'autre groupe ou milieu. Par exemple, le temps prévu pour l'apprentissage du français, langue seconde, est jugé insuffisant dans les écoles anglaises, compte tenu des exigences de la Loi 101. Le rare temps non structuré doit alors être employé, ce qui enlève toute flexibilité à la grille-horaire.
- 13.2 Au primaire, une grille-horaire uniforme desservirait l'intégration des objectifs de formation. Elle pourrait entraîner l'émiettement des apprentissages et compromettrait la dynamique même de l'enseignement. Tant au secondaire qu'au primaire, des grilles-horaires devraient être présentées comme des guides d'organisation de l'enseignement afin d'illustrer les modalités de mise en oeuvre des programmes; elles ne devraient pas être imposées aux milieux.

PROGRAMMES

14. Le Ministère doit élaborer, en collaboration avec les milieux, des programmes plus précis et plus fonctionnels que les programmes-cadres actuels.

Des programmes
plus précis

- 14.1 A-t-on raison d'imputer entièrement au concept même de programme-cadre le manque de rigueur dans les apprentissages et les disparités de la qualité de l'enseignement d'un milieu à un autre? D'une part, les programmes-cadres semblent eux-mêmes de valeur bien inégale. D'autre part, ils ont été introduits alors que se répandait la conviction que les enseignants devaient se départir des manuels scolaires pour construire

directement leur matériel didactique; la «pédagogie en feuille détachées» s'en est suivie. Enfin, les programmes-cadres devaient connaître leur prolongement dans des programmes institutionnels que tous les milieux cependant n'ont guère pu se donner, sinon avec un succès bien mitigé et sans l'originalité escomptée²². Dans le même temps, plusieurs écoles ont conservé des programmes plus détaillés de type traditionnel, accompagnés de manuels et de cahiers d'exercices.

14.2 Toutes les difficultés actuelles de l'enseignement sans doute ne tiennent pas aux programmes-cadres. Il est certain cependant qu'il faut les rendre plus précis et plus fonctionnels, de manière qu'ils contiennent:

- des objectifs de formation propres à guider de façon pratique et réaliste l'ensemble des activités, révisés en consultation avec les spécialistes des diverses disciplines;
- des objectifs opérationnels et des contenus de formation spécifiques à chaque degré des cours primaires et secondaire;
- des indications didactiques propres à faciliter les apprentissages;
- des indications qui guident «l'élaboration de manuels scolaires et d'autres instruments didactiques» (3 136).

14.3 Il ne s'agit certes pas d'un retour à des programmes-catalogues assortis de notions détaillées dans un ordre rigoureux, tel que le «programme de 1948». Au contraire, les contenus d'enseignement doivent pouvoir s'adapter aux situations locales à l'intérieur d'un «projet éducatif correspondant aux attentes et aux valeurs du milieu» (2 26). C'est de programmes mieux articulés et plus opérationnels dont il s'agit, plus que de «programmes plus détaillés».

La matériel didactique

14.4 Il est utopique de croire que les enseignants ont la compétence et surtout le temps de reconstituer eux-mêmes tous les éléments didactiques que contient un bon manuel. S'il n'y a pas lieu de préconiser le règne de manuels uniques, omniprésents dans toutes les activités scolaires, il faut reconnaître que dans l'enseignement primaire et secondaire, le manuel constitue un instrument de travail et de référence indispensable tant pour les élèves que pour les maîtres; il offre en outre aux parents un instrument de participation.

14.5 Est-il nécessaire enfin de rappeler à quel point la qualité de l'enseignement repose fondamentalement sur la qualité des approches pédagogiques des enseignants? À cet égard, des programmes mieux construits, des instruments pédagogiques disponibles et variés - manuels, guides méthodologiques, moyens audio-visuels, laboratoires, etc. - assurent un support indispensable mais ne sauraient remplacer le maître lui-même. De plus, les objectifs de formation autre qu'intellectuelle, ceux qui visent précisément le développement intégral des élèves, échappent encore aux contenus des programmes comme tels²³. Leur réalisation

22. Voir Judith McANULTY, *Le français, langue maternelle, au niveau secondaire. Analyse des plans d'étude régionaux*. Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1976, 36 p.

23. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation personnelle et sociale*. Recommandation au ministre de l'Éducation, février 1978.

dépend presque uniquement de la pédagogie mise en oeuvre selon les convictions et le souci personnel d'éducation des enseignants.

ENCADREMENT

15. L'encadrement des élèves relève avant tout des facteurs suivants:

- a) l'instauration de relations personnalisées dans le milieu scolaire;
- b) une action concertée des divers services aux élèves, tant entre eux qu'avec l'enseignement, de manière à soutenir la qualité de la relation maître-élèves;
- c) la qualité des activités scolaires et para-scolaires qui prolonge l'action pédagogique des enseignants;
- d) l'établissement de liens fonctionnels entre l'école, la famille et le milieu;
- e) la possibilité d'une aide individuelle de récupération.

15.1 Les conditions propices à la réflexion et à l'étude demandent une certaine discipline collective. Discipline toutefois n'équivaut pas simplement à rigidité et contrainte. L'encadrement repose d'abord sur des relations personnalisées entre éducateurs et élèves. Il a pour effet de disposer favorablement les élèves à l'égard de l'enseignement dispensé dans les salles de cours et à l'égard de l'ensemble des activités de l'école.

15.2 L'encadrement est également assuré par des services d'animation et de consultation qui viennent soutenir, compléter et diversifier l'action éducative des maîtres. Contre la tendance à se constituer en fiefs hermétiques, ces services ont besoin de veiller à leur concertation entre eux et avec l'enseignement. Par ailleurs, il faut bien constater que des ressources trop maigres encore leur sont accordées.

15.3 L'encadrement résulte encore d'activités parascolaires, culturelles, sportives ou proprement récréatives qui sont autant de compléments de formation. L'organisation scolaire promeut ces activités si elle leur consacre certains budgets et des animateurs compétents, si elle prévoit des horaires flexibles de transport scolaire. Par ailleurs, l'école peut profiter grandement de la collaboration et de la participation des parents suivant leur disponibilité. Enfin, la concertation avec des organismes du milieu, particulièrement avec les municipalités, devient un sujet majeur de préoccupation.

15.4 Le *Livre vert* propose des mesures déjà appliquées en plusieurs endroits: par exemple, le regroupement du personnel en «équipes de formation» au premier cycle du secondaire, l'instauration de formules de titulariat ou de tutorat. Et c'est à juste titre qu'il affirme: la classe étant le lieu premier de l'activité de l'élève, c'est là qu'il faut créer, sous la responsabilité de l'enseignant, un cadre de travail propice à la démarche de l'apprentissage (3 75). Toute cette portion du troisième chapitre (3 74-92) s'applique tout aussi bien à l'école primaire.

ÉVALUATION

16. Une politique cohérente de l'enseignement inclut une politique d'évaluation.

16.1 Le *Livre vert* indique plusieurs éléments d'une politique de l'évaluation: examens de certification et contrôle des plans d'examens au secondaire, évaluation périodique des apprentissages des élèves par le Ministère pour contrôle de la qualité de l'enseignement, examens locaux au primaire, communication de plans d'étude aux parents, évaluation du projet éducatif par le milieu. Mais ces éléments, épars, ne laissent pas voir une politique claire, ni ne permettent de discerner le partage net des responsabilités.

16.2 Dans maints avis antérieurs sur les examens, la certification, le dossier scolaire cumulatif, le cadre général d'organisation, l'accréditation, le Conseil a tenu au sujet de l'évaluation une position fondamentale, conforme à l'inspiration de son rapport sur *L'activité éducative*²⁴: il reconnaissait d'abord la responsabilité des enseignants et des élèves eux-mêmes premiers artisans de leur éducation. Persuadé que nulle éducation véritable ne saurait intervenir en classe sans un climat de confiance instauré à travers tous les paliers du système scolaire, le Conseil met l'accent sur une aide technique à fournir aux milieux pour l'évaluation des apprentissages des élèves plutôt que sur une centralisation des examens. C'est selon cette même orientation qu'il préconise la décentralisation pédagogique vers les commissions scolaires et les écoles favorisant l'initiative et l'innovation pédagogique dans les milieux. Mais une mauvaise compréhension de la décentralisation pédagogique a eu pour résultat de laisser les milieux complètement à eux-mêmes, par imprécision des programmes et par absence de contrôle de la qualité de l'enseignement. Aussi, tout en demeurant attaché à l'orientation première que le *Livre vert* lui-même semble adopter quand il définit le projet éducatif, on ne peut ici qu'esquisser les grandes lignes d'une politique d'évaluation des programmes de formation, des établissements, du personnel, des élèves.

Évaluation des programmes de formation

16.3 Les programmes sont bien peu évalués. Pourtant, ils constituent l'instrument principal d'un enseignement conforme à des objectifs généraux et à un régime pédagogique desquels le système scolaire tient sa cohérence. Tel programme présente-t-il des objectifs suffisamment clairs ou réalistes? Comporte-t-il suffisamment d'informations didactiques pour faciliter son application? La responsabilité de cette évaluation revient au ministère de l'Éducation. Cependant, l'évaluation de la manière dont sont appliqués les programmes relève des écoles et des commissions scolaires avec l'aide du Ministère.

24. Voir note 19.

Évaluation
des établissements

- 16.4 L'évaluation des écoles doit couvrir plusieurs aspects: structures et fonctionnement administratifs, services éducatifs, ressources humaines et matérielles, etc. Ces dernières années, l'intérêt au sujet de l'évaluation institutionnelle a pris une ampleur qui témoigne d'un besoin de plus en plus ressenti de faire le point, de dresser des bilans de l'école après les réformes des années 60: un projet triennal d'analyse institutionnelle, élaboré par la Direction générale de l'enseignement collégial, des expériences d'autoévaluation dans des commissions scolaires et dans des écoles privées sous la supervision du Ministère devraient fournir des éléments nouveaux pour l'établissement d'une politique d'évaluation.
- 16.5 L'idée même, inscrite dans le projet éducatif, que l'école doive rendre des comptes au milieu n'est pas particulière au Québec. Elle se situe dans une large préoccupation des pays industrialisés qui, après avoir consenti de fortes sommes à l'éducation, s'interrogent maintenant sur l'efficacité et sur la qualité du système scolaire. On attend désormais des établissements qu'ils fassent état de leurs résultats.
-

Évaluation
du personnel

- 16.6 L'évaluation du personnel de l'enseignement suscite sans doute bien des interrogations, sinon des objections. Pourtant, comment en nier la nécessité, à tout le moins pour permettre à chacun de faire son autocritique en vue d'améliorer son action éducative? Sans doute toute évaluation est d'autant plus efficace qu'elle s'opère avec la collaboration du personnel lui-même; cependant, on admettra également la nécessité d'un contrôle de «l'acte professionnel» en partie par les directions d'école et les commissions scolaires, en partie par les organismes qui groupent les catégories de personnel et qui devraient disposer d'un code d'éthique commis à leur garde.
-

Évaluation
des élèves

- 16.7 Le Conseil a déjà énoncé, dans un avis sur les examens²⁵, plusieurs postulats touchant l'évaluation des élèves:
- a) Les formes d'évaluation de l'apprentissage scolaire doivent être appropriées aux buts poursuivis soit le diagnostic, le classement, l'orientation scolaire ou l'auto-développement.
 - b) L'évaluation des élèves doit être attentive aux diverses composantes du comportement humain.
 - c) L'évaluation doit être subordonnée à l'acte éducatif.
 - d) L'évaluation des élèves doit être continue.
 - e) L'évaluation des élèves pour fins de contrôle ou de classement sera plus juste à leur endroit dans la mesure où elle sera conçue et préparée dans leur milieu d'enseignement.
- 16.8 Le Conseil est pleinement d'accord avec le *Livre vert* quand il propose, au primaire, une évaluation de l'élève sous une responsabilité partagée: celle de l'enseignant, premier responsable; celle de la commission scolaire qui supervise l'évaluation et fournit des instruments utiles; celle du ministère de l'Éducation qui développe des instruments à l'usage des maîtres(2 96).

25. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Les examens», dans *Rapport annuel 1972-1973*, Québec 1974, pp. 47-62.

Au primaire, le but visé par l'évaluation sera davantage le diagnostic que le contrôle pour fins de comparaison ou de classement des élèves. Du moins les contrôles inévitables doivent-ils être faits avec circonspection et de manière à ne pas compromettre le développement de certains élèves. Le souci de tenir compte des divers aspects de la formation devrait faciliter la tâche.

- 16.9 Le Conseil est également d'accord avec les propositions du *Livre vert* concernant l'évaluation au secondaire (3 137-138). Entre autres, il est nécessaire que, pour des fins de certification, le ministère participe avec les instances locales à la préparation et à l'administration des examens. Et, conformément à ses avis déjà émis sur le sujet, le Conseil ne peut qu'appuyer toute politique qui fait davantage appels aux enseignants et aux administrations locales.

LE CALENDRIER SCOLAIRE

17. Le calendrier scolaire des élèves doit reposer sur un régime pédagogique bien articulé, de manière qu'il ne soit pas soumis sans cesse à de nouvelles modifications, étrangères à des considérations éducatives, tout en demeurant suffisamment flexible pour qu'il se prête à des adaptations dans les milieux²⁶.

- 17.1 Le Conseil déjà l'a souligné: c'est de considérations éducatives et non pas d'autres que doit procéder toute modification du régime pédagogique. Au sujet du calendrier scolaire, le Conseil préconise l'établissement de minima qu'il est loisible aux milieux de dépasser, plutôt que de normes strictes comme celles que propose le *Livre vert* (3 126-128) et qui deviennent à la fois des minima et des maxima sans plus aucune marge de manoeuvre. De plus, les consultations sur le *Livre vert* laissent croire que les milieux tiennent aux jours de planification selon leur nombre actuel qui ne doit pas être diminué.

- 17.2 Pour tenir meilleur compte des familles, il est souhaitable que les congés scolaires statutaires coïncident avec ceux des milieux de travail. D'une part, les congés scolaires ainsi fixés ne causent pas de problèmes aux couples qui sont sur le marché du travail; d'autre part, sont facilitées les activités en famille. Il en est de même des horaires; ils pourraient mieux s'adapter, selon les milieux, aux habitudes de vie familiale.

La fréquentation obligatoire

- 17.3 Le Conseil s'oppose à ce que l'âge de la fréquentation obligatoire soit reporté à 16 ans révolus. Les commissions scolaires n'auraient pas la possibilité de faire respecter une telle mesure, même si elles recouraient à divers expédients pour retenir à l'école des adolescents désireux de la quitter à tout prix. La responsabilité des jeunes de cet âge, d'ailleurs, relève aussi des services sociaux des régions. L'école, en tout état de cause, ne saurait devenir un lieu de détention. Certes des formules restent à explorer pour intéresser les «drop out»: par exemple, le mi-temps travail

26. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Projet de règlement modifiant le Règlement no 7 du ministre de l'Éducation», Avis au ministre de l'Éducation, dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, pp. 208-210.

et le mi-temps étude ou l'engagement d'éducateurs spécialisés affectés à plein temps au service de ces élèves. Une politique d'éducation permanente pourrait ici intervenir pour aider les jeunes qui s'éloignent un temps de l'école à poursuivre de nouveau des activités éducatives. À la contrainte qui perd son efficacité à mesure qu'elle vise des élèves plus âgés, préférer des mesures de persuasion et d'assistance.

CHAPITRE 3: LA GESTION ET LA PARTICIPATION DES PARENTS

LA GESTION

En ce qui concerne la gestion des écoles, le Conseil se déclare favorable à une plus grande décentralisation des pouvoirs vers les commissions scolaires, comme le propose la première hypothèse du *Livre vert*. Il souhaite également que l'école jouisse de l'autonomie pédagogique la plus large possible, comme le suggèrent certains éléments de la deuxième hypothèse et l'idée même du projet éducatif. Enfin, il préconise une meilleure concertation des divers services publics au plan régional.

18. Les commissions scolaires constituent des gouvernements locaux responsables; le ministère de l'Éducation conserve la tâche d'assurer le partage équitable des ressources entre elles.

Responsabilité des commissions scolaires

- 18.1 Le Conseil privilégie nettement le principe de la responsabilité administrative des commissions scolaires, mis de l'avant dans la première hypothèse. Les commissions scolaires constituent en effet des gouvernements locaux à la fois comptables de leurs actes auprès de leur population et susceptibles d'adapter les ressources aux besoins de leur milieu.
- 18.2 Selon le concept même de gouvernement qui leur est attribué, les commissions scolaires doivent avoir autorité sur une source autonome de revenus qu'elles déterminent d'après leurs besoins particuliers qui échappent à la normalisation. C'est un principe défendu jusqu'ici par tout gouvernement de quelque niveau qu'il soit et reconnu dans le *Livre vert* (4 137). Cette possibilité de revenu autonome des commissions scolaires ne peut dépasser certaines limites au-delà desquelles surgirait à nouveau le problème de la répartition équitable des ressources entre les régions. Enfin, la décentralisation administrative est toujours apparue au Conseil comme une condition d'une véritable décentralisation pédagogique, elle-même garante d'une action éducative plus vivante, créatrice et adaptée.

Responsabilités du Ministère

- 18.3 La recherche de tout nouveau mode de financement des services scolaires, dans le partage le plus équitable des ressources entre les régions, relève vraiment de l'autorité du ministère de l'Éducation, non sans concertation avec les commissions scolaires. À cet égard, la nouvelle formule présentée dans le *Livre vert* témoigne à la fois de ce souci d'une juste répartition des ressources et du respect de l'autonomie locale.
- 18.4 Le Conseil toutefois n'est pas d'accord avec une politique de contrôle gouvernemental systématique et sophistiqué de la gestion des commissions scolaires. Ce serait reprendre d'une main l'autonomie accordée de l'autre aux instances locales. Devons-nous le rappeler? Les commissaires, élus démocratiquement, répondent de leur administration à leur population locale. Si l'on considère que près de 80% des budgets de l'éducation sont régis par des dispositions qui échappent à toute décision locale (4 8-9), il devient encore plus évident que la marge de manoeuvre

toute mince laissée aux commissions scolaires ne justifie pas des contrôles gouvernementaux coûteux, qu'ils soient à priori ou à posteriori (4 41, 4 134-136). Le ministère de l'Éducation, dès lors, doit axer son action bien plus sur l'aide technique aux commissions scolaires que sur leur contrôle. S'il avisait de déconcentrer ses pouvoirs par la voie des directions générales, il faudrait que leur action auprès des commissions scolaires emprunte la même orientation d'aide plutôt que de contrôle. Divers modèles de gestion pourraient être disponibles, sans que le ministère en impose un en particulier. Dans le domaine administratif, ces dernières années, se sont développées des méthodes sophistiquées; on tente de les appliquer à des domaines, comme l'éducation, où la corrélation entre la réalisation des objectifs et l'attribution des ressources demeure difficile à établir. On est actuellement à la recherche de critères pour juger de l'«accountability» des ressources consacrées à l'éducation.

- 18.5 Le ministère de l'Éducation peut se donner divers moyens d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé dans les commissions scolaires. Les comparaisons sont délicates à faire. C'est dans des cas patents d'administration irresponsable grave ou d'incapacité reconnue d'assurer le fonctionnement normal des établissements que le Ministère pourrait intervenir directement.

Intégration des commissions scolaires

- 18.6 La généralisation de «commissions scolaires intégrées» est une opération délicate qui aura meilleure chance de succès si elle se réalise progressivement avec le consentement et la collaboration des commissions scolaires en cause (4 48-51, 4 138). Cette intégration ne devrait pas entraîner un nombre trop considérable de commissions scolaires, plus petites et vulnérables que les régionales actuelles, moins à même d'assurer des services aussi diversifiés. Les administrations locales, pour plusieurs, viennent à peine de se remettre des chambardements provoqués par la Loi 27. Il serait prématuré d'imposer de nouveaux regroupements en consacrant les meilleures énergies à la résolution de problèmes administratifs plutôt qu'au développement de l'éducation même. Le *Livre vert* reconnaît cette difficulté (4 52). De plus, les rapports plus étroits qu'il souhaite entre commissions scolaires locales et régionales (4 53) sont encore à réaliser dans maints milieux.
- 18.7 Il faut surtout souhaiter la collaboration entre commissions scolaires: par exemple, la mise en commun de services éducatifs de manière à assurer une plus grande continuité pédagogique de l'école primaire à l'école secondaire polyvalente; la création d'une banque de données sur le marché du travail d'une région; le partage de services de consultation et d'orientation personnelle. Rien n'empêche que cette collaboration s'étende plus loin aux collèges et aux centres universitaires. Lors de visites dans divers milieux, le Conseil a reconnu bien des attentes à cet égard. Des expériences déjà réussissent: il n'est pas nécessaire d'attendre des changements administratifs d'envergure pour atteindre un tel objectif qui est en quelque sorte un des principaux motifs de l'intégration.

**Autonomie
de l'école**

- 18.8 Conformément à l'orientation d'une décentralisation qui favorise davantage l'activité éducative même des enseignants et des élèves, le Conseil est d'accord avec le *Livre vert* quand il reconnaît pour l'école l'importance d'affirmer son autonomie (4 76-84). Celle-ci sans doute doit être située par rapport aux responsabilités attribuées par ailleurs aux commissions scolaires: il n'est pas nécessaire de reprendre tous les arguments du *Livre vert* à l'encontre d'une décentralisation excessive qui annulerait le palier intermédiaire des commissions scolaires.
- 18.9 Les écoles jouissent déjà d'une certaine autonomie qu'il s'agit d'amplifier et d'exploiter selon l'idée même du projet éducatif: dans le domaine pédagogique, dans le choix des activités scolaires et parascolaires, dans les modalités d'application des programmes, dans le choix des procédés d'enseignement, dans l'organisation de la vie interne de l'école. Une telle autonomie pédagogique ne va pas sans une contrepartie administrative dans l'application de certains postes budgétaires selon les priorités de l'école. Il est plus difficile, sinon impossible actuellement, de rendre l'école responsable de la sélection du personnel et de l'admission des élèves (4 142): pour ce qui est du personnel, des positions des conventions collectives seraient certes à réviser; pour ce qui est des élèves, serait mis en cause le principe de l'accessibilité de l'école publique.

**Concertation
des services publics**

- 18.10 Le Conseil n'a pas actuellement tous les éléments d'information qui lui permettraient de se prononcer sur la création d'organismes locaux et régionaux responsables de plusieurs services d'éducation, de santé, de loisirs, etc. (4 71-73, 4 145). L'hypothèse suscite dans les milieux d'éducation de vives inquiétudes: l'éducation ne risquerait-elle pas d'être placée sous la domination d'autres services bien éloignés de ses traits propres? Le besoin est toutefois de plus en plus ressenti de conjuguer les efforts et de mettre en commun les ressources matérielles et humaines d'une municipalité ou d'une région. À cette fin, le Gouvernement devrait inciter les organismes des régions – conseils municipaux, commissions scolaires, conseils régionaux de la culture et du développement, collèges, centres locaux de services communautaires – à créer des tables de concertation qui les réunissent régulièrement pour le développement d'une prise en charge commune des besoins et des ressources de leurs milieux.

LA PARTICIPATION DES PARENTS

19. La participation des parents à la formation de leurs enfants en milieu scolaire doit être définie en rapport avec l'action des autres groupes.
- 19.1 Tant que l'on conviendra de la nécessité de gouvernements locaux comme les commissions scolaires pour assurer la qualité des services éducatifs fournis en milieu scolaire, il nous apparaît difficile d'imaginer, au niveau de l'école, une sorte de conseil d'administration muni d'une autonomie juridique et administrative. Au moment où le *Livre vert* reconnaît «l'autorité essentielle du principal» (4 127), il n'est pas suffisamment explicite sur la nature du «conseil d'école ou conseil d'orientation» qu'il propose (4 128, 4 153-154), surtout qu'il le voit

décisionnel dans «certains cas précis» qu'il n'identifie pas davantage. Les enseignants accepteraient-ils de se voir imposer des plans d'étude ou des procédés d'enseignement? Les parents peuvent-ils partager avec d'autres agents la décision de déterminer la nature de l'enseignement moral et religieux dispensé à leurs enfants? Le principal doit-il répondre de sa direction à d'autres autorités que celle de la commission scolaire? Une saine participation repose davantage, au niveau décisionnel, sur un partage net des responsabilités entre les divers agents, selon leur compétence respective, comme le reconnaît le *Livre vert* (4 107). Bien sûr, certains milieux plus que d'autres semblent prêts à accorder aux parents un pouvoir décisionnel en des points précis; mais il serait imprudent d'instituer ce mode de participation par législation. C'est une évolution à poursuivre, en évitant de brûler les étapes.

Droit à la consultation

- 19.2 Un comité ou conseil d'école consultatif rencontrera moins d'écueils. Il favorisera le dialogue et la concertation entre les divers agents de l'éducation qui profiteront ainsi d'un éclairage réciproque. Les parents tiennent avant tout, semble-t-il, à être consultés par la voie d'un comité qui leur appartienne et que ne saurait remplacer un conseil d'orientation formé des divers agents de l'éducation, même s'ils en voient l'utilité. Les parents veulent avoir leur mot à dire sur tout ce qui donne à l'école sa vie propre: type de discipline, choix des manuels et des méthodes d'enseignement, choix des activités parascolaires, choix des options au secondaire, coordination des services d'animation et de consultation. La proposition de rendre la consultation obligatoire sur des points déterminés (4 154) est très positive en autant qu'elle n'incite par les milieux à limiter pour autant la consultation. Les parents veulent pouvoir faire des suggestions sur tout ce qui les préoccupe dans l'éducation de leurs enfants.
- 19.8 Il apparaît assez clair que les parents, distinguent nettement, à juste titre, consultation et pouvoir décisionnel. Même si plusieurs comités de parents suggèrent diverses façons d'assurer une meilleure représentation des parents dans les conseils de commissaires, ils ne tiennent pas à s'approprier l'autorité administrative qu'ils reconnaissent aux commissions scolaires.

Droit à l'information

- 19.4 Une information ample et soutenue sur l'école, ses orientations et ses activités, s'impose comme un autre préalable à toute participation accrue des parents à la vie scolaire, comme le reconnaît le *Livre vert* (1 3, 2 78, 2 84, 4 108); encore faut-il préciser les «liens fonctionnels entre la famille et l'école» (2 63). Pour satisfaire aux besoins d'information sur l'organisation scolaire ou sur les activités pédagogiques, l'école ferait bien de favoriser les contacts entre les parents, les enseignants et la direction. Sur des questions relatives au progrès de chaque enfant en particulier, l'école devrait également favoriser ces contacts.
- 19.5 L'information relève des comités d'école et des comités de parents quand elle porte sur les activités mêmes de ces comités. Des ressources doivent leur être consenties pour ce faire.

20. L'évolution de la participation des parents s'appuie sur des acquis réels et souvent irréversibles que reconnaît le *Livre vert*.

Difficultés
de la participation
collective

20.1 Le *Livre vert* fait écho aux nombreuses difficultés mentionnées par les parents: leur travail porte souvent sur des questions mineures ou donne trop peu de résultats (1 71-72, 4 105); les milieux scolaires manquent d'ouverture, démontrent même parfois de l'hostilité (2 3, 3 28, 4 105, 4 86); les parents manquent de disponibilité (4 98). Le *Livre vert* est réaliste quand il affirme: il restera toujours des parents «qui se perçoivent avant tout comme des «clients» dont l'intérêt principal est de nature individuelle et porte sur l'évolution de leur propre enfant» (4 99); d'où le besoin de répondre «à l'attente des familles qui désirent avant tout suivre le progrès et les difficultés de leurs propres enfants» (4 101). Ce diagnostic serait plus sûr et plus explicite s'il provenait d'une évaluation rigoureuse de l'évolution des comités d'école et des comités de parents ces dernières années. Mais il ne semble pas moins correspondre à une réalité tous les jours observable dans bien des secteurs d'activités.

Évolution
à poursuivre

20.2 Les réalisations sont sans doute de valeur inégale d'un milieu à un autre mais elles ont eu certes pour effet d'engager un nombre de plus en plus grand de parents dans une action concertée et structurée.

«L'enchaînement d'expériences successives de plus en plus complexes a cependant permis aux parents, en quelques années, d'inventer une sorte de «pédagogie de la participation» qui a accru graduellement leur capacité de participation aux décisions scolaires à titre consultatif» (4 97).

Le *Livre vert* distingue deux formes de participation à l'activité institutionnelle: une participation à l'activité quotidienne de l'école et une participation consultative aux décisions (4 97). Dans le secteur protestant, la participation des parents à la vie scolaire est tributaire d'une plus longue tradition qui fournit nombre d'expériences intéressantes d'une participation souvent informelle, spontanée et très liée aux activités scolaires menées à l'intérieur de la classe.

Révision
souhaitée

20.3 Les efforts accomplis en maints endroits, lors des derniers conflits de travail, pour s'assurer l'appui des comités d'école et des comités de parents sont significatifs d'une force peu facile à définir mais non moins réelle, consolidée dans une structure de participation bien articulée depuis l'établissement d'une fédération provinciale en 1975. Il devient dès lors possible pour les parents de se prendre en main aux divers paliers du système scolaire – établissement, région et province –, de se donner des mécanismes propres à assurer l'animation, l'information et la coordination des comités formés à travers le Québec. Le *Livre vert* rappelle que, depuis 1972, aucune révision n'a été faite de la Loi, des règlements et du guide de participation, «en dépit des demandes répétées des parents» (4 95). Cette révision est devenue nécessaire avec la participation des agents de l'éducation. Elle ne devra pas changer nécessairement les structures en place, ni verser dans le legalisme en définissant un cadre

d'organisation trop rigide. Elle portera sur certaines modalités de fonctionnement des comités et sur une meilleure définition de leurs responsabilités et de leurs relations avec les autres groupes participant à la chose scolaire, comme le Conseil le souhaitait dans son avis de 1972 sur la réglementation en préparation à ce sujet.

- 20.4 Une équipe de recherche du Conseil, comme on l'a indiqué dans introduction, s'interroge actuellement sur les causes profondes des difficultés éprouvées en certains endroits pour intéresser les parents aux mécanismes actuels de participation, comités d'école et comités de parents. La faible participation des parents aux activités proposées par leurs comités ou même à l'élection de leurs représentants rejoint le phénomène constaté assez généralement dans les organismes volontaires; ceux-ci ne sont pas pour autant remis en cause. En dépit de tous les efforts pour accroître la participation, certains facteurs demeurent plus déterminants: situation de crise où s'affrontent des idéologies, menace à l'intérêt personnel. La participation collective des parents à la vie scolaire ne demeure pas moins souhaitable pour mieux assurer la conjugaison des efforts éducatifs de l'école et la famille. Il faut persévérer dans la recherche des moyens de la promouvoir. La participation présente d'ailleurs en soi une valeur pédagogique indéniable.
- 20.5 Enfin, il ne paraît pas souhaitable que des parents soient habituellement invités aux journées pédagogiques consacrées aux préoccupations professionnelles des enseignants et du personnel non enseignant. Par contre, il convient d'encourager la participation des parents à l'orientation, à la planification et à l'évaluation de la vie de l'école.
- 20.6 La législation actuelle pourrait être modifiée sans longs délais pour assurer un meilleur fonctionnement des comités d'école: par exemple, élection des membres pour deux ans et renouvellement annuel de la moitié d'entre eux; précision des modalités et de la date de l'élection; précision encore des procédures de mise en candidature.
- 20.7 Cette nouvelle législation devrait établir des règles à l'intention des directions d'écoles pour la recommandation aux parents des informations pertinentes sur les programmes, sur les plans d'étude, sur les modes d'évaluation, sur le cheminement de leurs enfants durant l'année scolaire.
21. Offrir aux parents des instruments appropriés et des ressources suffisantes se révèle prioritaire pour leur participation à la vie scolaire.

Guide de participation

- 21.1 Le concept même de participation porte en soi des ambiguïtés, source d'illusions, de frustrations, de malentendus. Dans une analyse de la situation de «l'atelier pédagogique» en 1970, le Conseil voyait dans ces ambiguïtés l'une des causes du succès mitigé de la participation²⁷. Dans son rapport annuel 1964-1965 consacré à ce sujet, prenant pour acquis que l'information est un préalable à la participation, le Conseil distinguait trois phases du processus de participation:

27. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «L'atelier pédagogique» dans *Rapport annuel 1969-1970*, pp. 171-183.

- 1) la préparation de la décision par les consultations et les échanges d'opinions;
- 2) la prise de décision;
- 3) l'exécution.

Le Conseil fournissait plusieurs exemples illustrant que les personnes ou groupes intéressés sont appelés à jouer des rôles différents selon leur compétence. Un guide de participation révisé devrait, en plus de suggérer diverses activités, mieux cerner le sens que doit prendre la participation et la mieux situer dans notre contexte scolaire. Il pourrait être à la source d'une information et d'une animation qui suppléeraient ainsi au manque inévitable de continuité dans la composition des comités d'école et des comités de parents.

Ressources humaines et matérielles

- 21.2 Là où les commissions scolaires peuvent se permettre l'engagement d'un agent de liaison qui dispense aux comités toute l'information requise sur les politiques pédagogiques et sur les activités des établissements, la participation se révèle d'autant plus positive. Elle conduit à une collaboration plus active et plus étroite de part et d'autre.
- 21.3 Il y a lieu d'indemniser les parents de certains frais encourus par leur présence à des réunions, de comités d'école et de comités de parents, particulièrement dans des régions où ils doivent franchir de longues distances. On devrait aussi chercher les moyens de faciliter la présence de parents moins disponibles à cause de leur éloignement des questions scolaires.
- 21.4 Les comités de parents et les comités d'école doivent disposer de moyens matériels suffisants pour se donner des modes de fonctionnement efficaces et pour s'assurer communications et contacts avec les parents qu'ils représentent. Généralement, les commissions scolaires veillent à les munir de ressources minima. En définitive, les parents constitueront des groupes bien structurés si leur participation doit être viable et efficace.

CHAPITRE 4: LE PROJET ÉDUCATIF

22. Il faut souhaiter que la consultation sur le *Livre vert* permettra de dégager un concept de projet éducatif d'école plus limpide et mieux situé dans l'ensemble du système scolaire.

Nature du projet éducatif

- 22.1 L'idée du projet éducatif s'impose comme le fondement même d'une véritable décentralisation scolaire, conformément à une conception organique de l'enseignement²⁸. Par cette idée est recherché un système scolaire plus attentif aux besoins de chaque région, de chaque quartier, de chaque paroisse dans la confiance à l'initiative et aux ressources des communautés locales. Dans une perspective d'éducation permanente, le

28. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'activité éducative, Rapport 1969-1970*, Québec 1977, pp. 3-75.

projet éducatif affirme la liberté d'action de l'école et déploie sa mission éducative à l'égard de toute la communauté.

- 22.2 Le projet éducatif embrasse un grand nombre d'éléments, selon les consensus établis dans l'école, par exemple, sur les objectifs propres de l'établissement, sur l'orientation des activités éducatives, sur la conception des activités para-pédagogiques, sur la mise en commun de ressources humaines et matérielles du milieu au bénéfice des activités scolaires et para-scolaires.

Place
du projet éducatif

- 22.3 Des conditions préalables entourent la naissance d'un projet éducatif, comme le souci de donner réponse aux besoins réels d'une collectivité (5 25), une large participation des personnes concernées (5 9), le dégagement d'un consensus (p. 145), la précision de la démarche d'élaboration et d'exécution (5 25-30) en conformité des rôles et des limites d'intervention des éducateurs concernés (5 16, 5 29), la cohérence du projet avec le système scolaire.
- 22.4 Le projet éducatif implique une liberté de gestion telle qu'il suppose une certaine décentralisation jusqu'à l'école des pouvoirs de décision aux plans pédagogique et budgétaire comme on l'a déjà précisé. Sous le régime de gestion suggéré dans la première hypothèse du *Libre vert* (4 23-53), la commission scolaire pourrait appuyer le projet éducatif d'une école en libérant à son intention des crédits, accompagnés de moyens de gestion et de critères d'analyse institutionnelle. Il presse de définir ce qu'entend le Ministère par un «un certain nombre de pouvoirs sur le personnel, sur l'organisation pédagogique ainsi que sur les ressources matérielles et financières (5 29)» dont devrait jouir l'école pour la réalisation de son projet éducatif.

Évaluation
du projet éducatif

- 22.5 C'est le groupe responsable de l'élaboration et de la réalisation du projet éducatif qui doit l'évaluer. L'analyse des résultats auprès des usagers servirait à montrer leur satisfaction ou leur insatisfaction à l'égard du projet éducatif réalisé, selon son degré de conformité à leurs attentes. La commission scolaire serait informée des conclusions et des leçons tirées pour l'élaboration du nouveau projet éducatif de l'école. Le rôle de la commission scolaire est de fournir des instruments d'auto-évaluation de l'école, ce qui n'exclut pas son droit de regard et d'évaluation.
- 22.6 Au secondaire, les élèves devraient avoir la possibilité de témoigner de la qualité des services éducatifs qu'ils reçoivent. Au primaire, divers moyens pourraient être pris par l'équipe-école pour connaître la réaction des élèves au régime scolaire.
23. Le projet éducatif de chaque école doit poursuivre des objectifs de formation qui sont en continuité avec les objectifs communs à toutes les écoles.
- 23.1 Même en admettant que «l'école se situe inévitablement au cœur des grands débats de l'heure...», qu'elle a toujours «un aspect politique et social...», que chaque groupe «cherchera à se l'approprier...» (199), il faut réaffirmer la primauté de l'élève et éviter que certains débats nécessaires

paralysent l'action éducative. D'où notre souci, marqué dans le chapitre précédent, d'identifier une structure de gestion et de participation qui favorise dans l'école non la confrontation ou la lutte entre les divers agents de l'éducation, mais leur collaboration dans la complémentarité de compétences différentes. Dans son avis de l'an dernier sur les conflits de travail en milieu scolaire, le Conseil développe longuement cette orientation²⁹.

- 23.2 Les finalités de l'éducation et les objectifs généraux de l'école doivent être préalablement définis pour l'ensemble du système scolaire. Dès lors, le projet de l'école ne peut se désolidariser de valeurs fondamentales qui inspirent ces finalités et qui prennent racine dans nos traditions socio-culturelles; il ne peut s'inscrire en discontinuité des «objectifs définis aux niveaux national et régional» (5 16). C'est dans une telle limite que l'école peut et doit afficher «ses couleurs», définir des «objectifs spécifiques», ses «projets de développement», son «cadre pédagogique», ses «règlements», etc. (5 8, 5 18, 5 39-40). Le but est de «rendre l'école meilleure» en l'enracinant «plus profondément dans les valeurs de son milieu» (5 12).
- 23.3 Enfin, il nous semble opportun d'insister pour affirmer que l'efficacité d'une école, conçue d'abord et avant tout pour la libération de l'esprit de celui qui apprend à apprendre, repose fondamentalement sur la collaboration et sur la complémentarité des compétences, non sur la rivalité d'adultes qui transportent dans l'école leurs problèmes d'adultes.

29. «Assainir les relations de travail» dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 15-42.

Annexe

ADOPTION DE L'AVIS

Le présent avis a été adopté à l'unanimité des membres présents, moins une abstention.

Les membres suivants ont toutefois tenu à exprimer leur réserve ou leur dissidence sur certains paragraphes du présent texte.

Mme Hélène Pellerier-Baillargeon

Concernant le point 12 sur l'enseignement professionnel court. Le texte, par son style, laisse entendre qu'idéalement, ce secteur devrait disparaître et que, s'il faut le maintenir, on doit, en tous cas tâcher de réduire sa clientèle au minimum. Je crois que l'enseignement professionnel est plus qu'un «mal nécessaire». Il n'existe pas seulement comme une panacée pour les «allégés» mais aussi pour une clientèle positive, douée mais allergique à l'apprentissage scolaire traditionnel et qui bouillonne, par exemple, d'énergie physique. Ce n'est pas en tâchant d'escamoter cette réalité qu'on démocratisera vraiment l'enseignement, non plus qu'en introduisant plus de travaux manuels ou de technologie au programme du secteur général sous prétexte d'y attirer cette clientèle de l'enseignement professionnel. Cette même clientèle a le droit d'exister avec ses attentes propres qu'il faut reconnaître autrement «qu'à regret» et il faut cesser de vouloir à tout prix mêler toutes les clientèles du Secondaire sous prétexte d'égalité des chances. Être différents ne veut pas dire être inégaux et les jeunes sont les premiers à le reconnaître: nous projetons beaucoup de nos complexes d'adultes sur-scolarisés sur les jeunes de l'enseignement professionnel court et sur leurs enseignants.

Le texte de l'avis, dans son désir de sauvegarder l'autonomie des milieux à l'évaluation, aux programmes, aux grilles-horaires, etc... se montre excessivement méfiant envers le rôle du Ministère et à presque toute forme d'intervention possible de sa part. Or je vois mal comment l'on peut poursuivre l'objectif de l'égalité des chances entre les enfants sans poursuivre aussi l'égalité des chances entre les milieux et les régions. Et c'est le rôle premier d'un ministère de l'Éducation que d'assurer des standards de contenus et de qualité à peu près égaux à travers tout le Québec; sinon son rôle se borne à financer des systèmes locaux. On peut favoriser des «couleurs» individuelles, des itinéraires pédagogiques adaptés aux milieux, des projets éducatifs variés, mais on ne saurait renoncer aux standards de qualité collectifs. À cet égard, l'inflation des termes «d'auto-développement» et «d'auto-évaluation» dans le texte du projet d'avis ne me semble pas suffisamment contrebalancée par l'affirmation des compétences propres à l'État en tant que fiduciaire des argents des parents contribuables dans un système d'éducation public. Pour bien «s'auto-évaluer» il n'est pas toujours mauvais d'être amené à se comparer aux autres.

Ma troisième réserve et la plus importante est générale et concerne la nature et le style d'avis que le Conseil a choisi de donner au Ministre et de proposer à la population. Compte tenu de la vaste consultation publique à laquelle le *Livre vert* a donné lieu et des centaines de mémoires soumis, j'aurais jugé plus utile qu'au lieu de commenter paragraphe par paragraphe le L.V. en y soustrayant ou en ajoutant ici et là une nuance ou un grain de sel appelé peut-être à se perdre dans la masse des millions de commentaires colligés au cours de la consultation,

le Conseil choisisse deux ou trois angles d'attaque prioritaires et très précis et y investisse toutes ses énergies et sa capacité de réflexion, compte tenu des ressources concrètes des membres qui le composent. En voulant absolument parler de tout, il arrive qu'on ne parle pertinemment de rien en particulier: c'est le risque que comporte le présent avis.

Mme Lucille Bérubé

Tout en étant d'accord avec l'ensemble de l'avis, je suis dissidente concernant le paragraphe 21.2 relatif aux agents de liaison dans des commissions scolaires alors que je demande que là où il y a des ressources financières disponibles, elles soient mises à la disposition des comités d'école et des comités de parents de façon à assurer leur autonomie de fonctionnement.

Mme Constance Middleton-Hope

Ma réserve porte sur le fait qu'à travers les propos tenus sur le *Livre vert*, et cela est confirmé dans le présent avis comme dans le document du Ministère, on ne se préoccupe aucunement des effets des divers changements proposés sur les fonctions des administrateurs scolaires. Dans notre époque de participation, ce sont les administrateurs scolaires qui se voient tenus de réaliser à tout prix dans leurs milieux respectifs la concertation entre les divers agents de l'éducation afin d'assurer le succès de toute politique nouvelle. Et on ne leur reconnaît pas toujours les pouvoirs nécessaires à l'exercice d'une tâche sans cesse plus lourde et plus complexe. Cela ajoute à une difficulté première, inhérente au plan de carrière des administrateurs scolaires qui est source d'insatisfaction.

Mme Jeanne L. Lafrenière

Ma réserve porte d'abord sur la recommandation de faire disparaître le professionnel court. Tout en comprenant le désir de fournir aux élèves de ce secteur la meilleure formation générale possible, je ne vois pas très bien comment on pourra parvenir à intéresser à des matières académiques des élèves qui sont motivés à l'apprentissage de la technique et au développement d'habiletés manuelles. Concernant l'ensemble du secteur professionnel, il se révélera très difficile de reporter à la fin du secondaire la spécialisation dans un métier ou une famille de métiers, même si la «concentration progressive» veut faciliter aux élèves attirés par le «professionnel» la poursuite d'une formation plus générale. Je crois qu'il est possible de fournir un enseignement diversifié dans ses programmes et ses approches pédagogiques, selon les intérêts des élèves, tout en veillant à ne pas leur dispenser une formation à rabais.

M. John C.T. Johnson

Ma réserve porte sur l'affirmation que les conventions collectives font peser des contraintes sur la tâche des enseignants et qu'elles sont ainsi pour eux source de difficultés (cf par. 5.3). Je crois plutôt que ce sont les administrateurs scolaires qui faussent l'application de certaines clauses de ces conventions.

M. Marcel Pépin

Mes réserves portent sur les paragraphes suivants:

- a) le paragraphe 0.1: j'aurais souhaité que le Conseil exprime son regret de ne pouvoir trouver dans le *Livre vert* une terminologie suffisamment accessible à la population;

- b) le paragraphe 2.4 là où il demande de «se conformer aux politiques définies par l'État»;
- c) le paragraphe 5.3 là où il indique comme difficulté des enseignants, dans leur tâche, les «contraintes des conventions collectives», ce qui m'apparaît comme une affirmation lourde d'implications et non démontrée.
- d) le paragraphe 18.2 qui affirme le besoin pour les commissions scolaires d'une source de revenus locale comme garantie de leur autonomie.
- e) le paragraphe 21.2 relatif aux «agents de liaison» dans des commissions scolaires alors qu'il faut préconiser davantage la mise à la disposition des comités de parents des ressources qui leur assurent une autonomie de fonctionnement.

M. Paul Tremblay

Ma réserve porte sur la position que prend cet avis concernant l'enseignement professionnel, court et long, au niveau secondaire (paragraphe no 12 à 12.6). J'appuie l'idée que l'école secondaire doive être axée sur la formation dit fondamentale et j'accepte plusieurs des correctifs proposés; choix moins précoce des options, initiation technologique pour tous les élèves, meilleure orientation scolaire, etc. Mais cette position devient à mon sens unilatérale et peu réaliste lorsqu'elle parle du professionnel court comme d'une concession provisoire et propose de reporter en Secondaire VI la spécialisation professionnelle.

Je relève seulement deux motifs qui m'incitent à penser autrement. 1) Plusieurs jeunes de Secondaire III et V se montrent vite lassés d'une école polyvalente touche-à-tout. Ils ont le goût de s'appliquer à l'apprentissage sérieux d'une famille de métiers, voire d'un métier. Ce centre d'intérêt, ce goût d'une technique à maîtriser, ce premier attrait pour «le bel ouvrage» devient le filon qui leur permet de ressaisir les objectifs de leur formation générale. 2) La position exprimée accrédite trop facilement le soupçon qui pèse sur l'enseignement professionnel. Ceux qui savent s'affligent parfois indûment au sujet de ceux qui font. «J'aime mon métier» disent bien des jeunes du cours professionnel, qui ne se sentent pas du tout infériorisés et qui se reconnaissent mal dans certaines vues idéologiques à la mode qui les déclarent universellement malheureux. Bref, j'estime qu'il faut reconnaître ouvertement la différence «professionnelle» à l'école secondaire et résister à la séduction de la solution globale.

Annexe B
RECOMMANDATIONS DU COMITÉ CATHOLIQUE
EN 1977-1978

I. LE LIVRE VERT SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Recommandation du Comité catholique au ministre de l'Éducation, 151e réunion, le 17 février 1978.

*«L'éducation..., de tous les avantages,
c'est le premier pour un homme vertueux.
Que si parfois on en dévie
et qu'il soit possible de rentrer dans la bonne voie,
il faut toujours et toute sa vie
mettre tous ses efforts à y arriver.»*

Platon, Les lois, 646-b, éd. Garnier

INTRODUCTION

Le Comité catholique tient d'abord à exprimer sa satisfaction quant à la publication même du *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire.

Il exprime sa satisfaction vis-à-vis de la démarche elle-même. Le *Livre vert*, en effet, est le résultat d'une large consultation et, dans sa forme actuelle, il relance une réflexion d'envergure nationale touchant l'éducation. Le Comité catholique voit là, de la part du gouvernement, sa confiance dans le sens démocratique des citoyens et sa volonté de faire participer le plus grand nombre possible de Québécois à la restauration de l'école publique.

Le Comité catholique voit là également une manifestation de courage et de lucidité. Courage dans l'analyse des lacunes de l'école, et lucidité dans l'identification des acquis de la réforme scolaire.

Enfin, le Comité catholique voit là une volonté de redressement à laquelle il a lui-même fait appel à plusieurs reprises ces dernières années, notamment par la publication d'un texte intitulé: *Reprendre en main le projet scolaire*¹.

Cette appréciation globale signifie que le Comité catholique entend se situer à l'intérieur des préoccupations exprimées dans le *Livre vert*. Il veut cependant approfondir certaines questions dans les limites de sa compétence et à la lumière de sa propre expérience (audiences publiques, rencontres diverses, expérience personnelle des membres du Comité).

1. LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

*«C'est une chose déplorable de voir tous
les hommes ne délibérer que des moyens et
non pas de la fin.»*

Pascal

1. Septembre 1976.

- 1.1 Un paragraphe de la présentation que le ministre de l'Éducation a faite de son *Livre vert* nous engage dans l'examen des finalités proposées au système éducatif.

«Se dégage-t-il de ce Livre vert quelque philosophie de l'éducation? Relisant une dernière fois ces pages, après en avoir soupesé chaque proposition, je me dis que si le souci de lutter contre la dépersonnalisation de l'école publique peut constituer une philosophie, la réponse doit être affirmative. Du reste, je sais bien que toute véritable politique d'éducation présuppose une philosophie de la vie et de l'homme. On la retrouvera sûrement entre les lignes, même là où on nous n'y pensions pas.»

- 1.2 Il ne suffit pas toutefois qu'une philosophie de l'éducation se loge «entre les lignes» d'un *Livre vert*, surtout pas au moment où l'école se trouve souvent écartelée entre plusieurs idéologies; surtout pas au moment où la Centrale de l'enseignement du Québec continue de s'inspirer ouvertement de l'idéologie marxiste. Dans une telle conjoncture, l'État doit être capable de dire clairement quelles sont les finalités de l'éducation et de quelles valeurs elle s'inspire. C'est, en effet, la référence à des valeurs qui constitue pour les agents d'éducation leur titre d'autorité, si l'école doit être autre chose que le lieu de la sécurité d'emploi, pour les professeurs, et la «géole d'une jeunesse captive», pour les enfants, comme disait Montaigne.

- 1.3 L'état a un rôle majeur à jouer comme interprète et gardien du patrimoine historique et culturel de la nation. Il ne peut donc pas demeurer muet en ce qui concerne la philosophie de base du système scolaire. Il ne saurait invoquer le pluralisme, dont on parle surtout quand on veut éviter de se mouiller. Le pluralisme n'empêche pas le gouvernement de taxer; il ne doit pas l'empêcher d'énoncer les finalités du système scolaire. Le gouvernement ne saurait non plus invoquer les débats en cours pour taire le rappel des principes majeurs qui doivent éclairer toute discussion sur l'école.

En d'autres termes, le fait du pluralisme n'élimine pas toute forme de cohésion ou d'accord, peut-être pas exprimé mais vécu au plan des faits et de la réalité quotidienne. C'est ainsi qu'il existe dans le peuple québécois une forme de consensus fondamental qui s'enracine dans notre patrimoine culturel, dont on ne saurait dire qu'il s'est évaporé dans le temps même qu'on affiche une volonté d'affirmation politique complète.

Il en va du pluralisme comme il en va des vagues sur l'océan: les vagues les plus hautes n'affectent jamais que 50 à 60 pieds de la masse. Sous les vagues, le vieux fond demeure avec sa pesanteur et ses vieilles requêtes.

- 1.4 Le Comité catholique ne met pas en cause l'option du *Livre vert* de consulter la population sur les problèmes concrets du système scolaire et sur les correctifs à apporter. Mais cette consultation sur les moyens fait ressortir l'importance de mieux définir les finalités du système éducatif. Ce que contient le *Livre vert* à ce sujet demeure incomplet et insatisfaisant. Il ne suffit pas, en effet, d'embrocher une dizaine d'affirmations (cf paragraphe 1-79) pour articuler les finalités de l'éducation. Il ne suffit pas, non plus, d'aligner des constats d'ordre sociologique pour constituer «une philosophie de l'éducation», surtout si le constat le plus souvent répété revient à dire que la tâche est difficile. Le politique est précisément le lieu où doivent se prendre les décisions de l'ordre dont nous parlons.

- 1.5 Le Comité catholique souhaite donc qu'à la suite de la consultation sur le *Livre vert* le ministre de l'Éducation statue clairement sur les finalités du système éducatif. Ce n'est pas une tâche impossible, même si bien des sceptiques considèrent cet essai voué, dès le départ, à l'échec ou à l'insignifiance. Difficile mais nécessaire, une telle déclaration devrait s'appuyer sur le préambule actuel de la Loi du ministère de l'Éducation et de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, en y ajoutant des éléments nouveaux qui ont pris de l'importance au cours des quinze dernières années ou que la situation actuelle oblige à préciser.
- 1.6 Avant d'indiquer le contenu possible d'une telle déclaration, soulignons deux conditions essentielles pour qu'elle ait quelque chance d'être accueillie par les milieux scolaires et qu'elle soit éclairante pour eux:
 - 1) il importe d'identifier les finalités du système scolaire dans la perspective d'une société démocratique véritablement pluraliste;
 - 2) les finalités doivent être énoncées de façon telle qu'il devienne clair qu'on les respecte ou que l'on s'en éloigne.

La perspective pluraliste

- 1.7 La première condition met de l'avant la perspective pluraliste. Cela veut dire qu'il faut reconnaître, dès le départ, qu'il existe au Québec une diversité réelle dans la façon de concevoir l'homme, la société, l'école. Que cette diversité soit donc admise, d'entrée de jeu. Cela signifie qu'aucun modèle anthropologique, social et éducatif ne sera imposé comme «modèle univoque».
- 1.8 Mais cette diversité une fois admise, que l'on sache aussi dépasser le constat brut! Et que l'on cherche à définir une position pluraliste qui prenne en compte, positivement, le fait des différences. Car le pluralisme, mal compris, mène au nivellement, à l'alignement sur le plus bas dénominateur, aux exhortations impuissantes et couardes sur la tolérance. «Il y a des maisons pour ça», disait Claudel.
- 1.9 Vivre véritablement le pluralisme, ce n'est pas affadir et effacer les différences; c'est les reconnaître positivement, voire les accueillir comme un acquis, comme une requête de dialogue et d'ouverture. Sans doute, le pluralisme ainsi compris est exigeant à vivre et difficile à penser. Sans doute oblige-t-il à revoir la conception que l'on s'en fait. On voit en tout cas qu'il ne connote pas automatiquement l'idée de minorité. Certes, les minorités contribuent à donner un contenu concret au pluralisme, mais elles ne sont pas les seules à le faire. Le pluralisme concerne à la fois les majorités et les minorités. Les deux ont droit à leur différence, à leur originalité².
- 1.10 Faute de comprendre le pluralisme de cette façon, on finirait par confondre pluralisme et incohérence. Or, le pluralisme est non seulement compatible avec une réelle cohérence sociale, mais encore il est la condition même d'existence d'une société démocratique. Serait-il puéril de reprendre ici la vieille image de l'organisme vivant dont les parties sont diverses, mais dont le fonctionnement harmonieux suppose et révèle un principe unificateur? C'est par une étrange corruption des mots, nous le répétons, que l'on fait du pluralisme le synonyme de la suppression des différences.

2. Voir FONTANET, J., *Le social et le vivant*, Plon 1977, pp. 138-139 et passim.

**Des énoncés
clairs**

1.11 La deuxième condition exige que les finalités soient énoncées de façon telle qu'il devienne clair qu'on les respecte ou que l'on s'en éloigne. Les énoncés vagues et généraux, même s'ils sont généreux, seraient vains. Ce n'est pas de formules théoriques dont a besoin le milieu scolaire, mais d'énoncés francs sur les orientations de l'école. Ces énoncés doivent éclairer les dilemmes et les problèmes concrets qui se posent ici et maintenant. Leur portée pratique devrait être explicite.

1.12 Voyons maintenant quels sont les points qui mériteraient d'être plus nettement définis dans une déclaration sur les finalités. Ils tombent sous les trois rubriques suivantes:

- a) les fins de l'école
- b) les droits à respecter
- c) les postulats de base

Nous dirons un mot sur ces trois points, en indiquant dans quel sens il conviendrait, selon nous, de les expliciter. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'exercice futile sur des «généralités», mais de prise de position sur des sujets névralgiques et stratégiques pour l'orientation de l'éducation.

- a) les fins de l'école

1.13 Le Comité catholique estime qu'il serait opportun de rappeler que les fins de l'éducation et les fins de l'école ne coïncident pas. Certes, les fins de l'une et de l'autre convergent; mais les fins de l'école sont moins larges, moins englobantes, plus spécifiques que celles de l'éducation. En d'autres mots, les agents d'éducation sont multiples et l'école n'est qu'un de ces agents. Elle est un agent d'éducation important, déterminant à certains égards, mais non pas unique ni exclusif.

1.14 Ce sont là, au fond, des banalités en ce sens que ce sont là des vérités accessibles à tous. Il est quand même utile de les rappeler pour «déculpabiliser» l'école, si l'on ose dire. Officiellement déchargée d'une responsabilité globale, l'école ne serait que plus libre et, par conséquent, plus allègre, pour réaliser ses fins propres.

1.15 On pourrait formuler ainsi les fins que l'école devrait poursuivre:

- favoriser l'épanouissement des personnes;
- faciliter l'insertion sociale et professionnelle de chacun en fonction de ses capacités, des besoins de la société et des exigences de la promotion collective;
- développer l'égalité d'accès à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.

1.16 Nous pensons que la première et la deuxième fins énoncées au paragraphe précédent se trouvent convenablement développées dans le *Livre vert* (chapitre 1, numéros 79, 85, 91 et 92).

Quant à la troisième fin, elle était déjà visée au début de la réforme scolaire par l'expression «démocratisation de l'enseignement». Les besoins, tels qu'ils étaient alors perçus, commandaient ce type de solution. Aujourd'hui, le même problème, ayant reçu à un certain niveau une solution appropriée, se présente à un niveau plus riche, plus élevé et plus exigeant. On parle

désormais de «l'égalité des chances». Cette expression comporte des ambiguïtés, comme nous le soulignerons plus loin, mais cela ne doit pas empêcher l'État de s'engager lui-même et d'engager l'école à assurer une meilleure égalité d'accès à l'éducation.

b) les droits à respecter

- 1.17 Dans la recherche des fins mentionnées, l'école doit prendre en compte les quatre droits suivants:
- le droit premier des parents
 - le droit à la liberté de conscience et au respect des convictions religieuses et philosophiques;
 - le droit de choisir le type d'école
 - le droit à la formation continue

Nous ne dirons qu'un mot au sujet des deux premiers, car il en sera de nouveau question par la suite; nous serons un peu plus explicites au sujet des deux derniers, dont le *Livre vert* ne fait pas mention.

- 1.18 *Le droit premier des parents.* L'État ne peut se substituer à tous égards aux familles dont le rôle demeure fondamental et dont les responsabilités et les droits sont antérieurs aux siens en ce qui concerne l'épanouissement de l'enfant. Du reste, c'est sur ce droit premier des parents que l'on peut fonder ensuite leur droit à être associés, au sein des écoles, à l'éducation de leur enfants³.
- 1.19 *Le droit à la liberté de conscience et au respect des convictions religieuses et philosophiques.* L'État garantit l'exercice de ce droit de deux manières: négativement, en s'assurant que l'enseignement n'ira pas à l'encontre de la liberté des consciences; positivement, en reconnaissant et soutenant le droit à la différence des personnes et des groupes au plan religieux.
- 1.20 *Le droit de choisir le type d'école.* La liberté implique en effet le droit des parents «de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le respect des droits de leurs enfants» et le droit «de créer des institutions d'enseignement autonomes»(préambule de la Loi du ministère de l'Éducation).
- 1.21 Cela dit, il convient d'expliquer un peu ce que nous entendons ici par «type d'école». Le choix qui doit exister entre les différents types d'écoles ne s'applique pas d'abord aux écoles publiques en regard des écoles privées. Au contraire, le droit au choix des écoles s'applique d'abord aux orientations que les écoles publiques pourraient se donner. Et quand nous disons «orientations des écoles publiques», nous entendons que les écoles doivent pouvoir se donner des couleurs diverses, utiliser une marge de manoeuvre suffisamment large pour personnaliser leur projet éducatif particulier. Si l'on veut courir les risques et les chances de la démocratie, il faut que les choix s'appliquent principalement aux écoles publiques.

3. Ce droit, ainsi que les deux qui suivent, se trouvent inclus dans les articles 18 et 26 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* du 10 décembre 1948. On trouvera le texte de ces articles à la fin de ce document, p. 217

- 1.22 Mais il faut aussi que ce principe s'applique aux écoles dites privées. Dans le débat actuel, et très largement artificiel, touchant les relations entre l'école publique et l'école privée, c'est ce principe qui est mis en cause. Le Comité catholique est donc d'avis que, sans attendre que soient précisées les conditions matérielles d'existence de l'enseignement privé, le gouvernement doit réaffirmer clairement le principe du «droit à être» des établissements privés. Les écoles privées, en effet, sont une conséquence de notre histoire scolaire; elles n'ont rien d'artificiel chez nous. De plus, elles constituent manifestement une richesse culturelle que nous n'avons pas le droit de détruire. Enfin, et ce serait déjà une raison suffisante, leur existence empêche la réalisation d'un monopole de fait dans le domaine de l'éducation. Or, la situation de monopole est stérilisante.
- 1.23 Bref, les écoles *communes* et *publiques* ont droit à leurs différences. Selon la même logique, les écoles privées ont droit à leur *existence*. Il serait un peu trop facile de répéter que personne n'empêche personne d'organiser une école. Dire cela, c'est dire que tout le monde a la liberté de coucher dehors, fin janvier.
- 1.24 Le Comité catholique pense donc qu'il ne suffit pas d'inscrire dans la loi le principe d'une liberté formelle; il faut que cette liberté puisse s'exercer réellement. Cela se fait dans des pays au moins aussi articulés, aussi démocratiques et aussi développés que le Québec. La Hollande, par exemple. Il s'agit d'ailleurs d'un droit explicitement reconnu dans les pactes internationaux de 1966 relatifs aux droits de l'homme⁴.
- 1.25 *Le droit à la formation continue.* L'école se définit aujourd'hui sous l'idée que le destin d'une personne n'est plus irrévocablement déterminé au terme de l'adolescence. L'école doit donc s'inscrire dans un ensemble d'activités qui concourent, tout au long de la vie, à assurer une formation permanente.
- 1.26 La requête, de plus en plus forte, touchant la formation continue oblige l'école à une prise de conscience nouvelle de sa fonction envers les jeunes. En ce qui concerne les adultes, cette requête traduit d'abord les exigences de la justice. Il est notoire, en effet, que les adultes continuent d'être les parents pauvres – c'est doublement le cas de le dire – du système éducatif. En effet, ce sont à la fois les moins scolarisés et ceux qui soutiennent financièrement le système scolaire qui en profitent le moins. Au nom de la justice distributive la plus élémentaire, on a raison de réclamer pour les adultes d'aujourd'hui et ceux de demain des services plus équitables, en regard de ceux qui sont offerts aux jeunes générations. Le droit à la formation continue ne deviendra une réalité concrète que par la volonté et la concertation de tout le corps social: gouvernements, industries, syndicats, associations, médias, etc. Il s'agit d'une forme neuve de liberté. Elle est à affirmer et à rechercher.

4. Voir l'article 13, cité à la fin de ce document, du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, adopté par l'Assemblée générale des Nations-Unies, le 16 décembre 1966.

c) les postulats de base

- 1.27 Les fins de l'école et les droits que nous venons de mentionner reposent, en dernière analyse, sur des postulats ou des principes de base qui mériteraient également d'être développés et connus. On songe particulièrement à certains axiomes, en soi indémontrables, mais par ailleurs difficilement contestables, touchant la personne, la famille, la société et l'école. À ce sujet, le Comité catholique estime que l'un pourrait suivre de près les postulats de base contenus dans le document cité en annexe⁵. Ces postulats valent pour les écoles catholiques; il resterait à voir si, dans une large mesure, ils ne valent pas également pour d'autres types d'écoles. Le Comité catholique irait jusqu'à dire que la preuve du contraire devrait être laissée à la charge de ceux qui le nieraient.
- 1.28 Les principes et les options que l'on trouve dans le texte en question respectent les deux conditions énoncées précédemment. Ils peuvent fonder des comportements concrets. Ainsi, par exemple, nous posons en principe que la personne est liberté et amour. Mais nous précisons que sa liberté et sa capacité d'amour doivent être guidées. Cette affirmation, à son tour, influe sur la manière de penser, par exemple, la relation maître/élève, ou le rôle de la discipline à l'école ou encore la mise en oeuvre d'une véritable éducation sexuelle.
- 1.29 Par voie de conséquence, une politique d'évaluation des divers agents d'éducation (administrateurs, professionnels non enseignants, enseignants) peut-être dégagée du modèle que nous proposons. On ne peut évaluer qu'en regard de valeurs clairement définies et promulguées. Ainsi, un agent d'éducation doit s'attendre à être évalué quant à son respect des personnes, dans une école qui place la personne au cœur de l'éducation. De même, et sans demander à personne un billet de confession, l'un est en droit d'exiger de la part des maîtres le respect de l'option religieuse de l'école et des pratiques religieuses qui en découlent, lorsqu'il s'agit d'une école reconnue comme catholique.
- 1.30 Enfin, le modèle que nous proposons implique et prouve une critique vis-à-vis de la société, mais n'admet pas que l'école devienne un outil politique. L'école est inscrite dans le politique, mais elle ne doit pas être le lieu du combat politique. Il faut laisser leur enfance aux enfants.

La conception de la personne

- 1.31 Les postulats que le Comité catholique souhaite voir adoptés soutiennent une conception spiritualiste de la personne. Cette conception est un vieil acquis de civilisation; elle est le fruit d'une longue et pénible élaboration et c'est sur cette conception que s'appuie, en fin de compte, tout le monde occidental⁶. André Malraux le reconnaissait quand il disait: «La personne ne vaut rien, mais rien ne vaut la personne».

5. Le document en question a déjà reçu l'approbation du Comité catholique sous la forme, presque identique, que l'on trouve dans le *Projet de programme expérimental de formation personnelle et sociale* (ministère de l'Éducation, 1976, code 16-2700). À cette occasion, le ministère de l'Éducation avait pour ainsi dire accepté ces postulats, qui furent d'ailleurs publiés dans *l'Informo*, numéro 3.

6. À ce sujet, voir Denis de ROUGEMONT, *L'aventure occidentale de l'homme*, passim.

- 1.32 Il est faux de prétendre que cette conception réduit la personne à sa dimension psychologique, comme le fait la C.E.Q. Bien au contraire, la conception de la personne que rappelle le Comité catholique est plus large et plus ouverte que la réduction à l'économique ou au social qu'on lui oppose parfois.
- 1.33 Dans les écoles catholiques et, plus justement, dans toutes les écoles de confession chrétienne, on enseignera que c'est le Christ qui est le garant ultime de la dignité de la personne.

L'égalité
des chances

- 1.34 Les principes dont le Comité catholique s'inspire l'amènent à dire un mot sur la question de l'égalité des chances.

Il règne beaucoup de confusion à ce sujet. Au point que «l'égalité des chances» est devenue une bannière derrière laquelle se cache une lutte politique. On utilise cette abstraction comme, en d'autres temps, on utilisait la liberté, la race ou la civilisation.

- 1.35 Pour éclairer un peu le débat, il faut rappeler que l'expression «égalité des chances» recouvre trois choses bien différentes: l'égalité démocratique, l'égalité des moyens, l'égalité des résultats⁷.

L'égalité démocratique signifie l'égalité devant la loi; l'égalité d'accès aux fonctions publiques; l'égalité du vote selon le principe: un homme, un vote; bref, ce qu'on appelle communément les droits *civils* et politiques des citoyens.

L'égalité des moyens, c'est précisément l'égalité des chances, une fois les autres droits assurés. C'est la détermination d'une ligne de départ commune à tous.

Quant à l'égalité des résultats, il suffirait bien de considérer la réalité indiscutable des sports pour s'en faire une idée sommaire, mais juste. Tous ne peuvent arriver à courir le mille en moins de cinq minutes.

- 1.36 Il serait hors de propos de développer davantage ces points. Nous disons simplement que dans le domaine de l'éducation, l'égalité des chances se rapporte:

- à l'accessibilité financière et géographique;
- à l'accessibilité culturelle et pédagogique.

Depuis la réforme scolaire des années 60, l'accessibilité financière et géographique existe. C'est un acquis qu'on ne peut raisonnablement contester.

S'agissant de l'accessibilité culturelle et pédagogique, il faut voir que l'idéal de l'égalité des chances ne veut rien dire s'il ne signifie pas la volonté de supprimer ou de corriger les deux sources d'inégalité qui viennent soit de la nature, soit de la société. En d'autres termes, il s'agit de supprimer les inégalités naturelles et les inégalités sociales. Et c'est ici que la confusion règne.

7. À ce sujet, voir Daniel BELL, *The Cultural Contradictions of Capitalism*, notamment pp. 260-269.

- 1.37 Ici, par rattrapage ou par ignorance, on confond l'égalité démocratique et on passe sous silence l'évidente inégalité des résultats. On oublie même que, dans la recherche de l'égalité des moyens, on se heurte assez tôt à des barrières qu'il n'est pas facile d'ignorer, même si l'on doit chercher sans cesse à les abaisser.
- 1.38 L'école doit tendre à corriger les inégalités *naturelles*, mais elle ne peut les corriger toutes. Les enfants n'ont pas tous les mêmes aptitudes physiques ou intellectuelles. Ils n'ont pas tous la même application et la même volonté d'apprendre. Et cela se vérifie facilement à l'intérieur d'un même groupe social et même, à l'intérieur d'une même famille. Les enfants issus d'une même famille, ayant même père et même mère et même condition sociale, n'obtiennent pas les mêmes résultats, ne font pas les mêmes choses dans la vie, même s'ils ont été couverts par les mêmes droits démocratiques.
- 1.39 L'école doit tendre aussi à corriger les inégalités *sociales*, mais elle ne peut les corriger toutes. Elle peut corriger beaucoup, et elle le fait, quoi qu'on dise; mais elle ne sera jamais «The Great Equalizer» dont rêvait Horace Mann au milieu du siècle dernier, en plein esclavagisme américain.
- 1.40 Les recherches les plus sérieuses à ce sujet ou bien sont modestes dans leurs conclusions, ou bien ne font pas l'unanimité. On ignore toujours quelle est l'influence réciproque des inégalités sociales et des inégalités naturelles. Une chose paraît certaine: l'inégalité, bien réelle, ne provient pas d'une seule source: ni de la nature seulement, ni de l'environnement social seulement. Il y aurait imposture ou facilité à relier les inégalités à une seule des deux sources. Vouloir utiliser l'école pour révolutionner, non seulement la société mais l'ordre même des choses, c'est une entreprise vouée à l'échec ou vouée, en tout cas, à la destruction de l'école.
- 1.41 Cela dit, le Comité catholique, au nom même de la Révélation qu'il accepte, affirme qu'il faut donner plus de chances aux plus démunis et d'abord, qu'il faut les aimer davantage. Au risque de faire rire ou d'être carrément incompris, ce que nous voulons dire ici, c'est que l'amour renvoie à un au-delà des conditions de travail négociées. L'amour n'est pas négociable.
- 1.42 Pour autant que l'école est en cause, elle doit tout mettre en oeuvre pour permettre à chacun de se développer au maximum de ses capacités. Mais elle ne doit pas oublier que l'égalité des chances commence par la chance d'apprendre. Si elle faillit à ce rôle, les enfants des milieux favorisés trouveront, dans leur milieu, de quoi réparer les carences de l'école; mais les pauvres, non. Et c'est là que l'école, ne faisant pas tout, fait quand même beaucoup.
- 1.43 En résumé, voici nos principales propositions concernant les finalités de l'éducation:
1. *À la suite du Livre vert, dans une prise de position officielle du gouvernement, il faudrait statuer sur les finalités du système scolaire.*
 2. *Cette prise de position devrait être conçue dans la perspective du pluralisme et devrait proposer des énoncés clairs qui se relient aux problèmes actuels.*
 3. *Cette prise de position devrait préciser les fins de l'école: épanouissement des personnes, insertion sociale, culturelle et professionnelle, égalité d'accès à l'éducation.*

4. Elle devrait également rappeler quatre droits essentiels: le droit premier des parents en matière d'éducation, le droit à la liberté de conscience, le droit de choisir le type d'école, le droit à la formation continue.
5. Elle devrait enfin inclure certains postulats de base touchant la personne, la famille, la société et l'école.
6. Dans la poursuite de l'égalité des chances, l'école doit contribuer à réduire les inégalités naturelles et les inégalités sociales. Il y aurait imposture ou facilité à relier ces inégalités à une seule source: la nature ou l'environnement social.

2. LA CONFESSIONNALITÉ

«Le problème de la différence aujourd'hui, ce n'est pas seulement la différence individuelle... C'est la différence communautaire, c'est la géométrie variable des communautés différenciées.»

Edgar Faure

- 2.1 Au sujet de la confessionnalité, le *Livre vert* se contente, pour ainsi dire de photographier la situation juridique présente. Il constate le statut confessionnel de la très grande majorité des écoles et il rappelle certains points des règlements des deux comités confessionnels (clause d'exemption, possibilité d'options entre divers programmes d'enseignement religieux et moral à la fin du secondaire). Ce constat et ces rappels ne sont pas mineurs, mais, dans un document qui doit servir à préciser les orientations de l'éducation pour les années à venir, chacun reste sur sa faim en ce qui concerne la manière d'envisager l'avenir de la confessionnalité.
- 2.2 Le Comité catholique estime que cette présentation de la question confessionnelle demeure trop statique. Le caractère confessionnel apparaît comme en surplomb, comme un élément relativement peu intégré à l'ensemble. Au moment de relancer la réforme scolaire et d'en approfondir le sens, il importe d'affirmer, avec plus d'à-propos et dans une perspective plus large, la pertinence de l'école confessionnelle. Pour ce faire, il faut être au clair avec le projet spécifique de l'école confessionnelle; il faut surtout être capable de la situer dans le paysage scolaire du Québec d'aujourd'hui et de demain. C'est pourquoi le Comité catholique estime nécessaire de présenter à la considération du ministre de l'Éducation et des intéressés un mot sur les perspectives d'avenir de la confessionnalité. Il est à souhaiter que la consultation sur le *Livre vert* permette de dépasser les slogans et de dissiper les équivoques qui persistent à ce sujet; elle devrait permettre de resituer la confessionnalité dans le cadre d'une politique globale et cohérente.

La situation
actuelle

- 2.3 La population du Québec demeure, dans sa très large majorité, favorable à l'école confessionnelle. Les sondages l'attestent régulièrement. À plus de 80%, les parents désirent que leurs enfants reçoivent une formation religieuse à l'école et au moins les deux tiers disent leur attachement à une école confessionnelle⁸. Le sens démocratique oblige à reconnaître ce fait et à respecter cette attente. Certes, il existe une partie de la population qui désire autre chose qu'une école confessionnelle et nous précisons plus loin que cette demande doit être sérieusement prise en compte. Mais ce serait, à l'évidence, inverser le processus démocratique que de vouloir ajuster le système scolaire au vœu de la minorité. Pourtant, de certains côtés, on continue à réclamer l'abrogation de l'école confessionnelle, qu'on perçoit comme une réalité anachronique, voire une pesanteur historique qui ferait obstacle à une éducation «démocratique» et moderne. C'est à tout le moins porter un jugement bien sommaire sur une réalité qui plonge des racines très profondes dans la culture et la société québécoises. C'est peut-être aussi se faire une idée démodée ou polémique de l'école catholique d'aujourd'hui.
- 2.4 Dans le bilan qu'il dresse de la réforme scolaire, le *Livre vert* ne fait pas mention de l'évolution importante qu'a connue l'école québécoise sur le plan confessionnel au cours des deux dernières décennies. Pourtant, dans ce domaine, peut-être plus que dans tout autre, les renouvellements et les bouleversements n'ont pas manqué. L'éducation catholique n'est pas restée en marge des courants qui ont traversé l'école. Elle ne s'en sort pas non plus indemne: les parents citent souvent la «faiblesse» de la formation morale et religieuse comme une des causes du «malaise de l'école». Preuve qu'elle aussi est atteinte par les ébranlements et le désarroi qui frappent l'éducation, dans tous les secteurs.
- 2.5 Il y a cependant des acquis à enregistrer. L'éducation catholique dans son ensemble s'est profondément transformée, à partir des nouveaux modèles pédagogiques, culturels et ecclésiaux qui sont apparus au cours de cette période. La confessionnalité a été repensée en fonction d'un contexte éducatif neuf⁹. L'enseignement religieux, lui, s'est renouvelé de fond en comble, pendant que l'animation pastorale frayait la voie à de nouveaux styles de vie scolaire. Au total donc, on peut dire que la dernière décennie a apporté un net progrès sur plusieurs plans. Progrès dans les programmes d'éducation religieuse; progrès dans la prise de conscience du bien-fondé d'une éducation morale et religieuse à l'école; progrès dans le nombre et la qualité des permanents engagés dans ce secteur de l'éducation.

8. «La très grande majorité des gens (88%) désirent une éducation religieuse pour leurs enfants», N. Wener, *Les aspirations des parents de l'île de Montréal face à la religion et à l'école*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, septembre 1975, p. 41 et passim. Voir aussi *Les attentes des parents vis-à-vis l'école*, Centre de sondage de l'Université de Montréal, 1976, pp. 182-198. On note dans ce rapport de sondage que «deux parents sur trois aimeraient envoyer leurs enfants à l'école catholique» (p. 182). Des sondages récents à la Commission scolaire Lac Saint-Pierre et à la Commission scolaire du Rivage (Baie-Comeau) révèlent des pourcentages encore plus élevés. Le sondage effectué par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la consultation sur le *Livre vert* apportera des données pour l'ensemble du Québec et pour la population globale de 18 ans et plus.

9. Voir *Vues et Impasses*, fascicule 1, Comité catholique, 1974.

- 2.6 Il y a aussi des lacunes à constater. C'est l'autre volet: imprécision dans les contenus de programmes d'éducation religieuse; inconsistance dans les apprentissages; défaillance de plusieurs maîtres; improvisation ou manque de compétence chez d'autres; retard dans la confection des programmes de formation morale; difficulté à mettre en oeuvre la clause d'exemption, etc. L'éducation catholique elle aussi a besoin de redressement.
- 2.7 À vrai dire, ce redressement est engagé depuis deux ou trois ans. Plusieurs milieux ont déjà senti le besoin de «faire la vérité» en ce qui concerne l'éducation chrétienne dans leurs écoles. Le champ de l'éducation religieuse est probablement, avec l'enseignement du français, le secteur qui est le plus souvent vérifié, évalué, sondé, révisé. Le plan de développement de l'éducation chrétienne, adopté par le gouvernement en 1976-77, est venu appuyer cet effort de redressement désiré et voulu dans bien des milieux scolaires.

Les fondements de la confessionnalité

- 2.8 À l'appui de l'école confessionnelle, on peut invoquer plusieurs arguments tels: l'attente majoritaire des parents, le respect de leur liberté de conscience, leur droit inaliénable à choisir le type d'école qui convient à leurs convictions, la promotion des valeurs spirituelles dans une société où les préoccupations économiques et matérialistes se font envahissantes. Il faudrait citer encore notre tradition et notre droit scolaires. L'école confessionnelle trouve même des points d'ancrage dans l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Nous voulons nous limiter ici à un seul argument, qui nous paraît particulièrement accordé à la situation socio-culturelle du Québec actuel. Nous tirons cet argument de la perspective pluraliste que nous avons adoptée au départ.
- 2.9 Le pluralisme bien compris, disions-nous, ne conduit pas au nivellement; il commande plutôt de promouvoir *le droit à la différence*. Le mot différence est ici employé au sens philosophique; il désigne l'ensemble des caractères qui distinguent un être d'un autre. Compris en ce sens, le droit à la différence signifie une prise de conscience enrichie: c'est la volonté, de plus en plus affirmée, que soient respectés les traits distinctifs des personnes et des groupes sans égard au fait qu'ils soient majoritaires ou minoritaires.

Suivant cette optique pluraliste, il faut reconnaître que les catholiques d'ici, qui tiennent pour leurs enfants à une école d'inspiration chrétienne, affichent leur volonté de différence. Et l'école confessionnelle catholique constitue la reconnaissance de leur droit à la différence. En accordant son concours à l'existence d'une telle école, l'État ne régresse pas; au contraire, il promeut la liberté d'être différent, dans une société démocratique qui se veut pluraliste. Le *Livre vert* s'inscrit dans cette perspective pluraliste lorsqu'il invite les divers milieux à développer un projet éducatif original, à couler locale.

- 2.10 Le système scolaire actuel reconnaît ce droit à la différence confessionnelle. Il faut cependant, comme nous le notions plus haut, dépasser la conception statique que présente le *Livre vert*, sans se rabattre sur une position de repli ou de nivellement par le bas. Adoptant donc, pour penser l'avenir, la perspective pluraliste, nous croyons que la législation scolaire doit reconnaître, de manière claire, la pertinence et la place de divers types d'écoles, y compris notamment, dans le Québec tel qu'il est, d'une école confessionnelle. Et cela, au nom du pluralisme lui-même, en regard duquel

les schémas d'écoles à modèle univoque apparaissent nettement bureaucratiques et rétrogrades. L'avenir ne se situe pas dans la ligne de l'uniformité, ni religieuse – c'est clair –, ni séculière – comme on le laisse souvent entendre. L'avenir est à concevoir sous le mode d'un système scolaire «à géométrie variable», positivement ouvert au pluralisme. Il est à concevoir également en fonction du caractère propre de notre projet national lui-même: conçoit-on une Pologne qui aurait répudié son catholicisme?

- Quelle différence? 2.11 De quelle différence s'agit-il? La question est souvent posée. En quoi l'école catholique est-elle différente d'une autre? Au nom de quel projet d'éducation les catholiques refusent-ils, obstinément, d'envisager un système d'écoles publiques sans différence confessionnelle? À travers ces interrogations, c'est la question fondamentale du «caractère propre» de l'école catholique qui est posée. Ce n'est pas le lieu de présenter dans sa globalité le projet scolaire de l'école catholique. Nous indiquerons seulement les principales lignes de force de ce projet.
- 2.12 Le projet d'éducation de l'école catholique repose d'abord et avant tout sur la conviction que l'école a une vocation d'*éducation globale de la personne humaine*. Ce qui signifie que son rôle ne se limitera jamais à l'«instruction», ni à des «cours» juxtaposés, même si parmi ceux-ci on trouve des cours de catéchèse. L'école catholique se veut ouverte sur l'ensemble des aspects de la vie des jeunes. Sans chercher à tout faire, elle ne veut pas écarter de sa préoccupation éducative les questions plus controversées qui touchent, par exemple, à l'éducation affective et sexuelle, à la formation politique, à l'apprentissage des valeurs, du sens moral et du choix responsable, et singulièrement, les questions qui concernent les options fondamentales de la vie et la réponse de l'homme envers Dieu. Elle ne prétend pas être la seule école à se soucier du développement intégral des jeunes, mais on lui reconnaîtra un souci tout particulier d'unification et de synthèse dans la formation.
- 2.13 Une seconde ligne de force: *la priorité donnée aux relations*. L'école catholique a toujours insisté sur le «climat» qui règne dans les relations entre les élèves et les maîtres, les maîtres et la direction, l'école et les familles, l'école et la communauté chrétienne. D'autres courants de pensée accordent la priorité soit aux stratégies de changement social, soit au raffinement des programmes et des méthodes pédagogiques. Dans l'optique éducative traditionnelle de l'école catholique, la qualité de l'éducation repose essentiellement sur la qualité des relations humaines entre ceux, jeunes et adultes, qui composent la communauté scolaire. L'animation pastorale dans une école catholique vient souligner cette importance des relations et les enraciner dans une foi commune.
- 2.14 Troisième ligne de force: *une proposition respectueuse de la foi*. L'école catholique inclut la dimension spirituelle et religieuse comme une partie intégrante de son projet éducatif. À cette fin, elle offre des cours d'enseignement religieux qui donnent aux jeunes la possibilité de découvrir la dimension morale et spirituelle de leur vie, d'élargir leur culture religieuse et d'approfondir le message de Jésus dans son Évangile. C'est méconnaître la réalité et les finalités de ces cours que de parler d'endocritinement. La poursuite des objectifs fixés implique le respect des

élèves, de leur conscience, de leur cheminement. Des options sont prévues à cet effet à la fin du cours secondaire; l'exemption est toujours possible.

- 2.15 Mais en plus des cours d'enseignement religieux, l'école catholique veut être un milieu, un «environnement» où puissent naître et s'affirmer des convictions et des engagements. Pour elle, la foi n'est pas condamnée à n'être qu'«intime» et «privatisée»: elle doit pouvoir s'exprimer explicitement et communautairement dans la vie scolaire. Voilà qui constitue une différence fondamentale avec d'autres types d'écoles où l'enseignement religieux, s'il était donné, serait réduit à quelques périodes coupées du reste de la vie scolaire.
- 2.16 L'école catholique estime qu'elle n'a aucune raison de faire un surt restrictif à l'expression et à la proposition de la foi dans le cadre de la vie scolaire, qui est l'un des milieux de vie et de rassemblement des jeunes. Elle considère que le jeune a des droits même touchant ce qu'il ne réclame pas explicitement et qui demeure inarticulé en lui. Rien n'est plus important que de réfléchir aux interrogations fondamentales de l'homme sur sa destinée, sur le travail et les relations sociales, sur le sens de la vie, sur la science, sur l'amour, sur la souffrance et la mort, sur Dieu.
- 2.17 L'école catholique fait ouvertement la place à la réflexion spirituelle, morale et religieuse. Elle estime qu'il n'y a aucune raison de marginaliser cette réflexion dans la vie scolaire. Cette réflexion n'est pas pour les jeunes – comme elle a pu l'être parfois en d'autres temps et dans le cadre d'autres mentalités – une pression religieuse ou sociale et un conditionnement; elle se déroule scrupuleusement dans le cadre d'une proposition respectueuse de la liberté de conscience. Au fond, l'école catholique applique en ce domaine plus mystérieux, moins urgent, un raisonnement que l'on ne craint pas de faire dans d'autres secteurs d'enseignement. Rares sont les jeunes qui ont vraiment faim d'apprendre le français ou les mathématiques. Mais quand ils découvrent, à la fin du secondaire, qu'ils écrivent mal et savent peu compter, ils se sentent frustrés et humiliés. Faudrait-il les laisser démunis devant les enjeux moraux et spirituels de notre temps?

Projet
et réalité

- 2.18 Telles sont les plus vives lignes de force du projet d'éducation de l'école catholique. Celle-ci affirme beaucoup. Il est inévitable qu'on lui demande des comptes. Et qu'un veuille la juger, non seulement à partir des principes qui la fondent ou du projet qu'elle énonce, mais aussi à ses fruits. Elle est parfois jugée sévèrement. Certains lui demandent, notamment dans le domaine de la foi, de réussir une éducation qu'ils hésitent ou renouent eux-mêmes à entreprendre.
- 2.19 Ce qu'il faut dire, c'est que l'école catholique est tout autant un projet qu'un fait et qu'il y aura toujours d'énormes différences non seulement entre l'idéal et les réalisations concrètes, mais entre les diverses façons dont les écoles physiquement prises, comprendront et entreprendront cette tâche. L'essentiel, à ce sujet, c'est de maintenir la visée: la facilité serait de changer de cap sous prétexte qu'il y a de la houle.
- 2.20 Ce qu'il faut dire aussi, c'est qu'à s'obstiner à vouloir définir et vérifier de façon claire et irrécusable le caractère spécifique de l'école catholique, comme si l'on pouvait isoler le facteur confessionnel et le considérer comme un en soi, on risque de passer à côté de la réalité. L'école catholique

n'est jamais une réalité achevée; elle est en marche, elle essaie de vivre un projet. Elle est désirée par une bonne partie de la population. On n'a pas à lui demander constamment de faire la preuve de sa spécificité. Et on n'a pas plus de raisons de mettre en cause les motivations des parents qui demandent ce type d'école qu'on en aurait à suspecter ceux qui font un autre choix. D'ailleurs, osons le dire: être une école catholique, c'est administrer une tradition pédagogique séculaire, qui a déjà fait ses preuves.

Une école publique
et commune

- 2.21 Tout en affichant son caractère confessionnel, l'école catholique publique demeure, au terme même de la loi, une institution commune. Ce qui signifie qu'elle doit être accueillante à tous, croyants ou non-croyants. Nous reconnaissons que dans le passé, l'école catholique s'est souvent comportée comme une école exclusive, au sens étymologique du terme. Mais l'approfondissement même de sa nature, tel qu'il s'est opéré surtout depuis Vatican II, rend l'école catholique particulièrement apte à accompagner longuement les hommes et les petits d'hommes dans leur recherche du sens à leur vie, dans le plein respect de leur liberté de conscience. On nous permettra d'invoquer ici, exceptionnellement, une raison d'ordre théologique. C'est au nom même de l'Évangile, tel qu'elle le perçoit aujourd'hui, que l'école catholique s'interdit d'être sélective et exclusive. C'est pourquoi, sans trahir son caractère catholique, elle peut être une école publique et commune au Québec tel qu'il est.
- 2.22 Dans une brochure à paraître sous peu, le Comité catholique invite l'école catholique à accroître ses capacités d'accueil, notamment à l'endroit des enfants d'immigrants qui viennent de cultures ou de traditions religieuses diverses. Il est clair que cet accueil va appeler des changements, déranger parfois, exiger des transformations dans les attitudes et mentalités de la part des élèves, des éducateurs, des parents. En voulant se faire accueillante à tous, l'école catholique doit adapter et diversifier son action. C'est ainsi que la présentation du message chrétien et la formation morale doivent s'effectuer en fonction des attentes différentes des élèves et de celles de leurs parents. Elle ne perd pas pour autant son caractère d'école catholique. Une école serait-elle chrétienne seulement parce qu'elle rassemble des chrétiens? Ne l'est-elle pas tout autant lorsqu'elle met en pratique l'accueil de tous, lorsqu'elle devient un lieu de coopération et d'échange entre catholiques et personnes d'autres croyances ou non-croyants?

Pluralisme
dans les types
d'écoles

- 2.23 En affirmant ainsi la pertinence de l'école catholique, le Comité catholique exclut toute volonté de monopole ou de récupération. À plusieurs reprises au cours des dernières années, il a souligné l'opportunité, voire l'urgence, de faire apparaître sur la carte scolaire québécoise des types d'écoles qui soient autres que catholiques ou protestantes. Le droit à la différence qu'il réclame pour les catholiques, il tient à ce qu'il soit également affirmé pour les autres. Et pour eux aussi, ce droit ne doit pas demeurer une possibilité purement formelle. Nous savons qu'il faut du courage pour affirmer la raison d'être de l'école catholique; il faudra également que s'exerce une véritable volonté politique pour que surgissent ces autres écoles et que le système scolaire évolue progressivement vers une plus large diversité. Ce point n'a pas encore reçu de la part des autorités intéressées, notamment dans les zones particulièrement cosmopolites, l'attention qu'il mérite.
- 2.24 Le Comité catholique exprime son accord avec le paragraphe 5-37 du *Livre vert* qui mentionne qu'une école engagée dans le processus de

clarification de son projet éducatif «pourrait être amenée à réévaluer son statut confessionnel». Il est même à souhaiter que l'école catholique, dans une recherche de vérité par rapport à son caractère confessionnel, fasse ces évaluations ou réévaluations de façon périodique. Dans le cas où on envisagerait un changement de statut, il faudrait que ce soit en rapport avec le choix des parents du milieu intéressé. L'hypothèse 4-154 prévoit la possibilité que soit précisée dans la loi «l'obligation pour l'école de faire des consultations sur certains projets». Si cette hypothèse était retenue, il conviendrait d'inscrire la question d'un changement de statut confessionnel parmi les points sur lesquels les parents devraient être obligatoirement consultés.

2.25 En conclusion, le Comité catholique est d'avis que l'avenir du système scolaire au plan confessionnel doit être conçu et préparé sous l'inspiration du pluralisme tel que nous avons tenté de le décrire. Cette approche est plus exigeante que la crispation sur le statu quo fermé ou l'abandon dans le nivellement. Elle coïncide avec l'option fondamentale du *Livre vert* en faveur de projets éducatifs mieux caractérisés, plus diversifiés, plus «colorés». Nous rejetons, pour notre part, les plans univoques et équivoques qui tendent à gommer les différences et à mélanger les couleurs. Ces plans simplificateurs et réducteurs ne feraient qu'accroître la grisaille scolaire actuelle, d'où le *Livre vert* veut nous tirer.

2.26 En résumé, voici nos principales propositions concernant la confessionnalité:

1. *Le Livre vert présente la confessionnalité de manière trop statique.*
2. *Il importe de resituer l'école confessionnelle dans le cadre d'une politique globale visant à assurer le pluralisme dans le système scolaire.*
3. *L'école catholique correspond toujours à la volonté de la très grande majorité des parents de foi catholique, qui tiennent à ce que soit respecté leur droit à la différence.*
4. *L'école catholique poursuit un projet éducatif qui comporte ses traits originaux et qui garde sa pertinence dans le Québec d'aujourd'hui.*
5. *L'école catholique, comme toute école, perçoit la distance qui existe entre son projet et la réalité. Elle comporte ses dynamismes, mais elle a aussi des redressements à opérer.*
6. *Il importe d'affirmer également le droit à la différence pour ceux qui désirent des écoles autres que catholiques ou protestantes. Il faudra qu'une volonté politique s'exerce pour que ce droit ne demeure pas seulement un énoncé formel.*

3. POINT PARTICULIERS

3.1 Dans cette section de son avis, le Comité catholique touche quelques questions particulières. Certaines de ces questions sont d'importance secondaire; d'autres n'ont pas fait l'objet de commentaires ou d'hypothèses dans le *Livre vert*; d'autres enfin, malgré leur importance, n'entrent pas directement dans le champ de la compétence du Comité catholique. Voilà pourquoi toutes ces questions sont traitées ici très brièvement.

A) L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET L'ENSEIGNEMENT MORAL

- 3.2 Les objectifs de formation proposés pour ces enseignements, tant au primaire qu'au secondaire, paraissent à la fois denses et larges. Comme ceux des autres matières, ils paraissent ambitieux. Ils annoncent beaucoup (par exemple: «avoir découvert les valeurs personnelles et sociales qui donnent un sens à sa vie en société» ou «connaître les principales traditions des grandes religions» au sortir du secondaire). Ces énoncés d'objectifs gardent cependant leur intérêt et il est pour ainsi dire normal que leur visée soit haute. L'important, c'est d'assurer que leur contenu se précise ensuite dans des objectifs plus spécifiques et mieux circonscrits. Car, en enseignement religieux comme dans d'autres disciplines, un travail de redressement s'impose pour que les méthodes ne l'emportent pas sur les contenus, et la manière, sur la matière.
- 3.3 Le temps alloué à l'enseignement religieux et moral dans les maquettes-horaires proposées est acceptable. On note même qu'au secondaire la nouvelle répartition horaire pourrait être plus favorable que ce qui existe présentement. Elle tend à ramener l'enseignement religieux sur un pied d'égalité avec les autres enseignements. Elle aura éventuellement pour effet de réduire quelque peu le nombre élevé de groupes d'élèves auxquels s'adressent les enseignants de morale et de religion, favorisant ainsi un travail plus suivi avec les jeunes et plus de cohérence dans les apprentissages.
- 3.4 Nous savons tous les efforts qui ont déjà été faits pour la confection des «grilles-matières» et la complexité de cette question. Nous savons aussi que la pédagogie continue d'être asservie aux paramètres numériques imposés par les conventions collectives et les ordinateurs. L'enseignement religieux, comme d'autres matières, a eu à souffrir de l'asservissement aux «bloc-matières» et à l'émiettement du temps scolaire. C'est pourquoi nous souhaitons que la consultation du *Livre vert* au sujet des modèles qu'il a soumis conduise à la préparation de «grilles» qui se contenteraient d'indiquer des minimums quant au temps alloué aux différentes disciplines. Il serait dès lors possible aux écoles de multiplier les expériences de répartition plus flexible du temps scolaire. Est-ce vraiment rêver que d'espérer inventer un aménagement horaire qui ne soit pas totalement déterminé par des considérations extrinsèques à la pédagogie?

Spécialistes
en enseignement religieux
au secondaire

- 3.5 Compte tenu des exigences professionnelles et du niveau de l'engagement personnel requis pour dispenser un enseignement religieux de qualité, nous rappelons que cet enseignement doit être confié à des personnes aptes à le dispenser et nous exprimons notre accord avec les propos du *Livre vert* lorsqu'il affirme la nécessité de confier cet enseignement à des enseignants spécialistes (3-82). Nous savons que les conventions collectives ont abouti à une définition de type administratif du «spécialiste». Cette définition ne garantit pas les qualités que le Comité catholique voudrait retrouver chez le spécialiste en enseignement religieux. Bien sûr ce dernier doit être compétent en sciences religieuses, mais avant d'être un théologien patenté, il doit se révéler un éducateur clairvoyant, suffisamment engagé, pour guider les jeunes dans la découverte et l'expérience de la dimension morale et religieuse. En ce sens, au premier cycle du secondaire, compte tenu des orientations proposées et des exigences inhérentes à certaines formules

d'encadrement, il peut être plus valable de confier l'enseignement religieux à un enseignant qui dispense déjà une autre discipline. Il faudra s'assurer toutefois que l'enseignant soit disposé à accepter cette charge et qu'il ait la compétence nécessaire.

- 3.6 De plus, il est essentiel de rappeler l'importance, pour le ministère de l'Éducation et les universités, de se concerter en vue de préparer des maîtres qui pourront répondre aux attentes et aux besoins du milieu en ce qui concerne la confessionnalité des écoles.

L'application de la clause d'exemption

- 3.7 Ce droit à l'exemption de l'enseignement religieux est affirmé dans le Règlement du Comité catholique depuis 1967, mais il ne s'implante pas sans peine. Certes des efforts s'accomplissent à divers niveaux et en plusieurs milieux en vue de le mettre en oeuvre, mais ces efforts n'ont pas été jusqu'ici suffisants, comme vient de le rappeler opportunément la Commission des droits de la personne¹⁰. Force est de reconnaître que la clause d'exemption demeure encore trop souvent une liberté simplement énoncée. Or, il s'agit d'une liberté concrète, qui doit pouvoir s'exercer sans que les parents aient à multiplier les démarches. Son application est requise au nom du pluralisme ouvertement reconnu.
- 3.8 C'est pourquoi il est urgent de faire franchir à cette liberté le chemin qui sépare l'énoncé de la réalité vécue. Et pour ce faire, il faut que le droit à l'exemption soit appuyé par des moyens concrets qui facilitent son exercice. Citons, par exemple: une meilleure information auprès des parents, la diffusion des programmes de formation morale prévus pour les élèves exemptés, des dispositions administratives permettant d'affecter un ou des professeurs à cet enseignement. Il faut passer d'une liberté simplement «respectée» à une liberté «assistée». Cette façon de voir prévaut pour d'autres droits; elle doit s'appliquer aussi au droit d'exemption. Que serait le droit à la santé sans les mesures de sécurité sociale? Et le droit au travail sans les mesures relatives à l'emploi, au salaire minimum et à l'assurance-chômage?

B) L'ANIMATION PASTORALE

- 3.9 Le Comité catholique note que le *Livre vert* ne dit rien de l'animation pastorale à l'école primaire. Au niveau secondaire, il situe la pastorale dans ces deux champs d'activités que sont: la consultation individuelle et l'animation à la vie étudiante. Il lui attribue également une participation active à l'encadrement des étudiants, par le moyen des équipes interdisciplinaires (3-16, 17, 89). Il faudrait ajouter que, dans le cadre d'une école catholique, les activités pastorales s'adressent aussi aux autres catégories de personnel: enseignants, professionnels non enseignants, personnel de soutien et personnel de direction.

10. Déclaration de la Commission des droits de la personne, au sujet du droit à l'exemption de l'enseignement religieux, Québec, février 1978.

- 3.10 Il faut souligner également le rôle important du service de pastorale dans l'élaboration et la réalisation du projet éducatif d'une école catholique. Il s'agit d'un rôle d'éveil et de soutien auprès de l'ensemble du personnel de l'établissement en vue de favoriser une concertation autour des objectifs d'éducation chrétienne.

Il s'agit aussi d'un rôle de liaison avec les communautés chrétiennes et les familles. L'animation pastorale peut constituer une charnière importante entre l'école et le milieu. Comme premier responsable du projet éducatif de l'école qu'il dirige, le principal doit pouvoir compter sur la présence inspiratrice et active de l'animation pastorale.

La présence de l'animation pastorale et le soutien que lui assurent les enseignants et les administrateurs constituent un excellent test du sérieux de la prise en charge par les divers responsables du caractère confessionnel d'une école et de sa signification concrète.

C) L'ÉVALUATION

- 3.11 Sans devoir se prononcer sur toutes les modalités proposées par le *Livre vert* en ce qui touche l'évaluation des apprentissages, le Comité catholique appuie, là aussi, la volonté de redressement manifestée par le ministère de l'Éducation. Il y a beaucoup d'angélisme à penser que seule l'activité d'enseignement peut se soustraire à toute évaluation. Ce qui n'est jamais jugé se dévalue. Quant au mythe de l'auto-évaluation, il est temps de lui casser les reins. Tôt ou tard, l'enfant sera évalué par le réel et le réel est impitoyable. L'école est justement le lieu où, selon la belle remarque d'Alain, «l'esprit corrige l'esprit». Hors de l'école, c'est le règne de la force. Il est toujours temps d'y entrer.
- 3.12 L'enseignement religieux et moral n'échappe pas à cette règle. Le Comité catholique désire donc que cet enseignement, comme les autres, fasse l'objet d'évaluations. Le travail à vrai dire inédit qui s'accomplit en ce sens au niveau de Secondaire IV et V depuis trois ans mérite d'être poursuivi, mis au point à la suite des remontées du milieu et éventuellement étendu à d'autres degrés. Le Comité catholique rappelle toutefois qu'en ces disciplines, plus que dans la plupart des autres, il convient de faire la différence entre l'information et la formation. Il existe des techniques pour évaluer la formation des jeunes; mais il faut bien convenir que ces techniques ne sont pas très raffinées. Il sera de toute façon toujours impossible de mesurer la formation comme on peut le faire en ce qui concerne l'information. Mais justement, on ne doit pas négliger, dans l'enseignement religieux et moral, les contenus proprement informatifs. On les a beaucoup négligés, ces derniers dix ans. Il conviendrait donc de réhabiliter cette «faculté intime, délicieuse, où se ravitaille l'intelligence: la mémoire, le par coeur»¹¹. La religion, c'est comme le français: on la vit par coeur.

Et selon la même logique, on ne voit pas pourquoi le personnel enseignant se refuserait à toute forme d'évaluation de sa propre activité. Il ne s'agit pas, ici de prôner un retour à l'inspection; il s'agit de trouver les moyens de

11. J. GUITTON in *Le Figaro*.

rendre l'école et son personnel responsables. Quant on ne veut rendre compte à personne, cela veut dire qu'on s'est approprié une institution et qu'on entend l'utiliser à son gré.

D) LES HYPOTHÈSES DE GESTION

- 3.13 Le *Livre vert* développe deux hypothèses de décentralisation: l'un renforcerait les pouvoirs des commissions scolaires, l'autre ferait de l'école le lieu principal de la responsabilité. Il esquisse enfin une troisième possibilité: celle des organismes locaux ou régionaux responsables de plusieurs services publics, dont l'éducation.

On risque de passer très vite sur la première hypothèse qui propose d'accroître les responsabilités des commissions scolaires. On connaît trop bien, ou on ignore le rôle des commissions scolaires. On est porté à n'en voir que les lacunes, alors que les autres modèles sont parés de l'attrait de la nouveauté, n'ayant pas subi l'épreuve de la réalité. Le jardin voisin paraît plus vert... Le Comité catholique soutient cependant que les commissions scolaires constituent une forme originale de gouvernement local décentralisé qui doit être maintenu et renforcé. C'est vers les commissions scolaires qu'il faut d'abord décentraliser. C'est à elles qu'il faut remettre les pouvoirs dont elles ont été dépourvues.

- 3.14 Certes, ces organismes ont leurs limites. Mais leur base démocratique est pour le moins aussi large que celle de bien des conseils d'administration de collèges et de conseils régionaux. Dire cela, ce n'est pas faire un reproche à ces formes nouvelles de participation, mais tout simplement constater que la démocratie exige un long apprentissage. Elle ne se décrète pas d'en haut. Il serait illusoire de croire que de nouvelles structures pourront, magiquement, faire en sorte que les gens prennent la parole et participent. Bref, on risque de ne pas accorder à la première hypothèse l'attention qu'elle mérite. Les commissions scolaires ont à leur crédit près d'un siècle et demi d'expérience locale de participation. Il serait tout à fait invraisemblable de vouloir leur donner le coup de grâce, pour ensuite tenter de ressusciter les conseils de comté.
- 3.15 Le *Livre vert* a eu le mérite de proposer, pour fins de discussion, deux hypothèses aux contours bien précis. Mais il est évident que, dans la réalité, on ne peut choisir l'une pour rejeter complètement l'autre. C'est pourquoi nous ajoutons: plusieurs éléments de la deuxième hypothèse (l'école comme lieu principal de la responsabilité) doivent être retenus.
- 3.16 En effet, ce serait manifestement trop peu que de décentraliser vers les commissions scolaires; celles-ci doivent, à leur tour, affirmer et affermir la responsabilité et l'autonomie de chaque école. Les parents s'y attendent; les équipes scolaires le réclament. Dans cette opération de décentralisation vers l'école, il faudra notamment définir le rôle et les pouvoirs du principal. C'est lui qui, quotidiennement, se charge et se décharge de 1 000 ou 2 000 enfants. Il doit être maître à bord, le temps du voyage.
- 3.17 Nous ne dirons qu'un mot au sujet de la troisième possibilité évoquée dans le *Livre vert* et qui viserait à mettre sur pied des organismes locaux ou régionaux responsables de plusieurs services publics. Il est clair que l'on ne peut jouer la carte de la décentralisation scolaire sans voir à ce qu'elle soit

concertée avec la carte municipale, la carte des services culturels, des services de santé, etc. L'économie des moyens et la qualité des services y obligent. Mais l'urgence de la concertation ne peut faire oublier les exigences d'une décentralisation efficace. «On ne décentralise pas n'importe quoi, n'importe comment. Certaines opérations de décentralisation mal calculées peuvent constituer des erreurs aussi graves que le refus obstiné de décentraliser ce qui doit l'être»¹².

E) LA PARTICIPATION DES PARENTS

- 3.18 Le Comité catholique appuie l'idée-force qui traverse tout le *Livre vert* et qui tend à faire aux parents une meilleure place dans tout le système scolaire. Les administrateurs seuls et les pédagogues seuls n'arriveront pas à revitaliser l'école. Il faut l'apport de ces généralistes de l'éducation continue et du bon sens que sont les parents.
- 3.19 En ce qui a trait à l'éducation morale et religieuse et à la confessionnalité en général, il est singulièrement important que les parents puissent se faire entendre. Car c'est ceux qui, le plus ouvertement, réclament que l'école s'acquitte de son devoir en ce domaine, alors que les enseignants et les cadres demeurent parfois hésitants ou divisés à ce sujet. Pour l'aspect confessionnel de l'école, il faut faire pleinement confiance aux gens, et, comme nous l'avons indiqué précédemment, on pourrait songer à rendre obligatoire la consultation des parents à ce sujet.
- 3.20 Il n'est pas inopportun de rappeler ici qu'au cours de la dernière décennie s'est accompli, dans le secteur précis de l'enseignement religieux, un effort considérable en vue d'informer les parents et de les sensibiliser aux contenus et aux méthodes des nouveaux programmes. Les manuels contenaient même des pages spécialement conçues pour les parents. Cette expérience n'a pas été vaine, loin de là. Mais à la longue, on s'est aperçu que cette pratique comportait un risque grave: celui d'accroître le sentiment de dépendance, voire d'impuissance, des parents face à l'école. On a dû constater qu'elle engendrait peu la participation souhaitée mais entretenait plutôt chez les parents le mutisme (ils n'osent plus parler) ou le mimétisme (ils essaient de faire comme à l'école). À la lumière de cette expérience, le Comité catholique se déclare peu favorable à la proposition du *Livre vert* voulant que les professeurs du primaire présentent leur plan de cours aux parents à deux reprises au cours de l'année (2-97 et 4-150). L'intention qui préside à cette proposition est à maintenir, mais il est douteux qu'elle intéresse les parents si elle ne déborde pas les plans de cours et les tranches de programmes.
- 3.21 Sans doute y a-t-il une part d'information à livrer, mais les parents ne veulent pas être à la remorque de l'école. Ils n'ont pas non plus à en devenir la locomotive. Il importe surtout que les parents, dans leur relation avec l'école, soient conduits à ressaisir ou à redécouvrir leurs propres savoirs familiaux, c'est-à-dire ces savoirs et savoir-faire spécifiques aux parents, que nulle école ne remplacera jamais. Citons un seul exemple: c'est au foyer que l'enfant apprend à parler, entre un an et demi et cinq ans. Cet apprentissage premier, typiquement familial, est de suprême importance; et peu importe, pour ainsi dire, que l'école par la suite adopte la méthode

12. J. FONTANET, *op. cit.*, p. 163.

dynamique ou Sablier! Nous croyons que c'est sur le terrain de ces apprentissages fondamentaux qu'il convient d'engager la collaboration entre les parents et l'école.

F) LES RELATIONS DE TRAVAIL

- 3.22 Le *Livre vert* énumère, sans autres, de nombreux problèmes reliés aux relations de travail: perturbation du calendrier scolaire; radicalisation des attitudes; pointillisme des conventions collectives; cadre juridique des négociations, etc. Le Comité catholique accepte le fait que le *Livre vert* ne pouvait pas dire tout sur tout. Il veut cependant rappeler, à ce sujet, que rien ne se fera à l'école, qu'il ne se fera pas d'école, si les relations de travail continuent de s'exercer sous le signe de l'affrontement systématique.
- 3.23 L'éducation est d'abord affaire de climat. Quand on est enragé, ou quand on est décrété enragé par les bureaux politiques des centrales syndicales, on ne peut pas éduquer; on ne peut même pas instruire. Il va bien falloir qu'un de ces jours les adultes en finissent de régler leurs comptes sur le dos des enfants. Même dans les civilisations dites primitives, on trouvait moyen, durant les tempêtes, de sauver les femmes et les enfants avant l'équipage.

G) LA FORMATION DES MAÎTRES

- 3.24 Le *Livre vert* ne parle pas de la formation des maîtres et cette absence est reconnue explicitement par le Ministre dans sa présentation du document. Il faut le déplorer et dire que la formation des maîtres, c'est toujours «la prochaine fois». Malgré que le *Livre vert* n'en fournisse pas l'occasion, le Comité catholique tient à formuler deux remarques.
- 3.25 Les tâtonnements et même la misère de la formation des maîtres s'expliquent en partie par le fait que l'État n'a pas encore clairement formulé les finalités de l'école. Dans ces conditions, il est difficile de concevoir le type de formation qu'il faut assurer aux maîtres.

Le Comité catholique pense donc que la formulation des finalités de l'école aura une influence déterminante dans l'élaboration d'une politique de formation des maîtres. C'est une raison supplémentaire, s'il en est besoin, pour presser le gouvernement de se prononcer sur cette question, comme nous le disions au début de notre présent avis.

- 3.26 On assigne généralement trois fonctions à l'Université: l'enseignement, la recherche et le service au milieu. À l'intérieur de la fonction d'enseignement, les universités québécoises avaient traditionnellement assumé, parallèlement aux écoles normales, la responsabilité de la formation des professeurs pour le niveau secondaire et le niveau qu'on appelle maintenant collégial.

Depuis que les universités ont accepté la responsabilité de la formation de l'ensemble des maîtres, il apparaît qu'elles ont privilégié les sciences de l'éducation au détriment de la préparation à la tâche d'éducateur. Il convient donc de rappeler que les universités ont toujours la responsabilité de former des éducateurs et ce, d'autant plus que l'institution «École

normales» a été rayée de la carte. Les facultés des sciences de l'éducation, en particulier, doivent reconnaître leur responsabilité première qui est de préparer des maîtres pour les écoles d'ici, et d'aider les maîtres en exercice dans leur tâche de maintenant. L'école de demain prendra soin d'elle-même.

- 3.27 Et là encore, une prise de position de l'État touchant les finalités de l'école est un préalable. Si l'on n'ose plus parler de philosophie de l'éducation dans les facultés universitaires, cela s'explique, en partie, par le fait que notre philosophie de l'éducation est imprimée en filigrane.

CONCLUSION: LE PROJET ÉDUCATIF

Le Comité catholique croit savoir que les textes ne changent pas la vie. Ils pressent aussi que les seuls aménagements de structures ne suffiront pas par eux-mêmes à susciter les changements d'attitudes et de perspectives qui conduiraient à un vrai progrès éducatif. Aussi bien, il croit que le «projet éducatif» est la seule poignée par laquelle on peut soulever l'école.

Mais, attention! Il ne faut pas que le projet éducatif devienne prisonnier d'une technique d'administration, qu'il s'agisse du PPBE, du SGRE, du RCB ou de tout autre hiéroglyphe que l'on inventera, ni qu'il soit récupéré par les technocrates, ainsi que nous le fait craindre la présentation qu'on en fait à la page 143.

Si l'on devait s'aplatir sous ce modèle, on n'aurait un projet éducatif que vers l'an deux mille. C'est un peu loin. Les enfants n'ont 12 ou 15 ans qu'une fois dans leur vie. Ce serait un bon alibi, mais une petite consolation, que de leur dire, à toutes fins utiles: «Couchez dehors et vos successeurs auront une école du tonnerre».

Si l'on fait confiance aux vrais artisans de l'école, ils feront des projets comme M. Jourdain faisait de la prose.

En fait, la volonté de réaliser un projet éducatif exercera, dans chaque milieu, la fonction de l'aimant sur la limaille de fer: c'est cette volonté qui organisera les enseignants, les parents, les administrateurs et, peut-être, les fonctionnaires.

Et si cette volonté n'existe pas, c'est en vain que l'on dissertera, que l'on comitera ou que l'on planifiera: rien ne reverdira.

Annexe

POSTULATS DE BASE

1.1 Principes et options touchant la personne

1.1.1 La personne est liberté et amour

La personne est faite pour aimer et elle a besoin d'aimer et d'être aimée. La personne est libre et a besoin de liberté. En dernière analyse, amour et liberté définissent la personne. Cependant, sa liberté et sa capacité d'amour doivent être éduquées et guidées.

1.1.2 La personne possède un caractère d'unicité

La personne est unique dans son histoire personnelle et dans le rythme de son développement. Elle se prête donc mal aux solutions uniformes, ce qui est à la fois un défi et une richesse pour la société dans laquelle elle évolue.

1.1.3 La personne est multidimensionnelle

La personne est un être appelé à se réaliser dans ses dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale, morale et religieuse.

1.1.4 La personne est dynamique

La personne n'est pas toute donnée à elle-même en un seul temps. Ses potentialités se réalisent progressivement. Le dynamisme interne de la personne fonde sa capacité de s'éduquer et de faire des synthèses originales et imprévisibles.

1.1.5 La personne est un être historique

La personne s'inscrit dans une tradition, dans une culture, dans une histoire. Le développement de la personne est donc influencé par le milieu et influence à son tour ce milieu.

1.1.6 La personne est un être sociable

La personne est sociable parce que le bien humain total vers lequel elle tend a un caractère communautaire: limitée dans ses possibilités, la personne a besoin de la société familiale et civile pour se réaliser pleinement comme la société familiale et civile a besoin de la personne pour réaliser ses objectifs. Cependant, la personne conserve toujours son identité et son autonomie.

1.1.7 La personne recherche l'absolu

La personne est en recherche d'identité; elle est amenée à s'interroger sur elle-même, sur les autres et sur l'univers; elle se questionne sur les fondements de ses obligations envers elle-même et envers la société. Les sciences, la technique, le travail et le loisir ne lui fournissent pas de réponse complète; elle peut donc être amenée à reconnaître à un moment ou à un autre un transcendant, un absolu. Dans la tradition occidentale et québécoise, cet absolu s'est précisé dans la conception judéo-chrétienne de l'homme et de l'univers.

1.2 Principes et options touchant la famille

1.2.1 La famille a des droits

La famille constitue le milieu humain fondamental. Elle jouit d'un droit naturel et direct sur l'éducation des enfants.

1.2.2 Ces droits sont inviolables

Sauf si le bien commun l'exige en certaines circonstances, les Autorités publiques ne peuvent empêcher l'exercice de ces droits.

1.2.3 La collaboration de l'école et de la famille

En conséquence des précédents énoncés, l'école se doit de provoquer de soutenir et de développer une collaboration efficace avec les parents en ce qui concerne son projet éducatif.

1.3 Principes et options touchant la société

1.3.1. La société a des droits

Le bien que constitue la société lui donne des droits. Son existence même lui donne des pouvoirs. Ses droits et ses pouvoirs doivent être identifiés et reconnus.

1.3.2 La société est perfectible

La vie d'une société n'est pas que la somme des actions individuelles; la société a une vie et un dynamisme propres. À ce titre, la société peut faire des erreurs, elle doit pouvoir être jugée et être améliorée.

1.3.3. La société a une bistoire

L'histoire est un lieu de cohésion et d'explication; elle fonde la communauté et garantit la sagesse d'une société donnée. Cette histoire doit être reconnue et respectée.

1.3.4 La société est mobile

Une des caractéristiques des sociétés contemporaines, c'est leur mobilité. Ces sociétés sont soumises à des changements nombreux, rapides et profonds.

1.4 Principes et options touchant le projet éducatif

1.4.1 La personne a besoin d'éducation

La personne, bien qu'elle soit autonome et douée d'un dynamisme interne, a besoin de la société pour se réaliser pleinement. L'éducation a précisément pour fin d'amener la personne à assumer son autonomie et l'école est un instrument social privilégié pour cette fin.

1.4.2 L'éducation doit respecter la personne

Les caractéristiques de la personne en font l'agent principal de son éducation; à ce titre, la personne doit être respectée et ne saurait être violentée. À l'école, les domaines qui regardent la personne doivent être abordés avec tact, le tact se définissant comme le contact de deux libertés: celle de l'étudiant et celle du maître.

1.4.3 L'éducation doit tenir compte de la société.

L'éducation, dans la mesure où elle est assurée par l'école doit tenir compte des caractéristiques et des objectifs de la société dont l'école est un des instruments. L'école, tout en étant facteur d'évolution sociale, demeure le reflet d'un passé et d'une situation donnée.

EXTRAITS

LA CHARTE INTERNATIONALE DES DROITS DE L'HOMME

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948

Article 18 Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 26

- 1- Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
- 2- L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les Nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
- 3- Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leur enfants.

LES PACTES INTERNATIONAUX DE 1966 RELATIFS AUX DROITS DE L'HOMME

Dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté par la résolution 2200 du 16 décembre 1966 de l'Assemblée générale des Nations Unies, on peut lire:

Article 13 § 3 Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants, des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

Article 14 § 4 Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que... l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État.

II. LA FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Lettre du Comité catholique au sous-ministre de l'Éducation, le 4 mai 1978.

Monsieur le Sous-Ministre,

Votre lettre du 5 avril nous faisait part du désir du ministre de l'Éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin, de connaître l'avis du Comité catholique concernant le programme de formation personnelle et sociale, à la suite notamment de la recommandation que le Conseil supérieur de l'éducation produisait sur ce sujet en décembre dernier.

Il n'est pas superflu de faire, au départ, un bref rappel des prises de position antérieures du Comité catholique sur cette question.

Conscient de l'importance des objectifs de formation personnelle et sociale et du besoin de remédier aux déficiences de l'école en ce domaine, le Comité catholique a toujours évité d'entraver les efforts entrepris en vue d'un projet de programme en cette matière. C'est pourquoi à deux reprises, en juin 1972 et en septembre 1975, il autorisa l'expérimentation des esquisses de programme soumises à son examen.

Par ailleurs, conscient des lacunes évidentes de ces premières ébauches, conscient aussi des problèmes que soulevait l'introduction d'un tel programme (difficultés d'ordre psychopédagogique, concurrence avec d'autres matières, imprécision des orientations de base au plan de la philosophie et des valeurs), le Comité catholique indiquait clairement ses réserves et précisait les points sur lesquels l'expérimentation devait apporter des clarifications et des améliorations. C'est ainsi que, dans le projet soumis en 1975, le Comité put constater un progrès dans la définition des postulats de base sous-jacents à ce projet de programme.

Il faut dire que depuis septembre 1975, aucun écho ne nous est parvenu. Aucun des plans de cours annoncés ne nous a été adressé. Aucun rapport d'expérimentation ne nous a été transmis.

Le Comité catholique ne peut donc se prononcer aujourd'hui ni sur un matériel pédagogique concret, comme ce fut le cas en 1972 et en 1975, ni sur une expérimentation suivie, mais uniquement sur le principe même d'un programme distinct et autonome.

Pour dire sa position, le Comité n'hésite pas à reprendre les mots qu'il utilisait dans sa réponse à la demande, présentée en 1973, de poursuivre l'expérimentation. Le Comité exprimait alors *«son accord de principe avec toutes les initiatives qui visent le développement de la personnalité des élèves et l'intégration des diverses dimensions de l'être humain, y compris la dimension sexuelle»* (lettre adressée au ministre de l'Éducation, monsieur François Cloutier, le 9 juillet 1973). Cet accord de principe demeure.

Dans la même lettre, le Comité ajoutait la condition essentielle suivante: *«pourvu, mais pourvu seulement, que l'on agisse dans le respect des valeurs propres aux diverses familles spirituelles et que, en ce qui concerne les écoles catholiques, on le fasse dans le respect d'une conception chrétienne de la vie, de l'homme et du monde et d'une manière qui ne soit pas concurrente aux programmes d'enseignement religieux»*. Cette condition demeure.

Le Comité catholique peut aujourd'hui faire un pas de plus et préciser davantage sa position, à la lumière notamment de deux facteurs nouveaux. Il s'agit, en premier lieu, de la réflexion que le Comité a faite au sujet de l'éducation sexuelle et qui l'a conduit à publier, en 1976, un document d'orientation aujourd'hui largement utilisé dans les écoles catholiques. Ce document a permis, conjointement avec le document «éléments de programme d'éducation sexuelle» préparé par le ministère de l'Éducation, un réel déblocage dans ce secteur.

Il s'agit, en second lieu, de la parution du *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire qui, à notre sens, renouvelle la perspective dans laquelle il convient d'envisager la formation personnelle et sociale. Le *Livre vert* insiste en effet sur la fonction d'éducation de l'école, il reconnaît les ravages de la surspécialisation, il invite à accorder une importance plus grande à la formation générale. Surtout, il promeut l'idée d'un projet éducatif à élaborer dans chaque école.

Dans ce contexte, le Comité catholique est d'avis qu'il n'est pas souhaitable que les objectifs de formation personnelle et sociale conduisent à un cours distinct, venant s'ajouter purement et simplement aux autres disciplines en se taillant une place réservée dans la grille-horaire. Il souscrit donc à ce qui constitue la pointe même de la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation.

Cette prise de position ne signifie nullement qu'il faille rayer d'un trait les efforts accomplis depuis six ou huit ans en vue de constituer un programme. Il ne s'agit pas de faire autre chose, mais de penser *autrement* le mode d'insertion des objectifs recherchés.

Pour une part, ces objectifs devraient être poursuivis *dans la vie générale* de l'école (règlement, style de relations, etc.) et assumés par toute la communauté scolaire: enseignants, élèves, professionnels non enseignants, directeurs, personnel de soutien. Pour une autre part, ces objectifs devraient être répartis *dans les disciplines déjà inscrites à l'horaire* (éducation physique, écologie, sciences humaines, biologie, enseignement moral et religieux, etc.) ou insérés dans les activités dites d'encadrement et les activités des services éducatifs. Il n'est pas à exclure qu'ils donnent lieu à des «mini-cours» ou à des activités spécifiquement consacrés à l'un ou l'autre aspect de la formation personnelle et sociale. Cela se vérifiera particulièrement à l'école secondaire où des maîtres «spécialistes» se sentiront moins préparés ou disposés à assumer explicitement ces divers aspects.

C'est donc un mode d'insertion à la fois plus souple et plus organique que nous préconisons. Il va sans dire qu'il sera plus facilement réalisable dans une école qui poursuit un projet éducatif. Là où ce projet n'existe pas, il constituera une invitation à s'en donner un.

De toute façon, au niveau primaire, le mode d'insertion proposé ne soulève pas de difficultés majeures, puisque les titulaires demeurent responsables de l'ensemble de la formation. Au niveau secondaire toutefois, et surtout au second cycle, il est clair que cette hypothèse exigera une concertation vigoureuse.

Pour que ce mode d'insertion se révèle efficace, on devra remplir certaines conditions. Nous voulons en souligner trois qui paraissent particulièrement importantes.

Première condition: identifier les responsabilités. Il sera nécessaire d'inciter les écoles à préciser, dans l'élaboration de leur projet éducatif, les modes concrets de prise en charge des objectifs de formation personnelle et sociale. Ces modes varieront d'une école à une autre; l'important, c'est qu'ils soient précisés. Par exemple, dans certaines écoles, c'est à une équipe «multi-agents» que l'on a confié la responsabilité d'assurer l'éducation sexuelle; ailleurs, c'est à un groupe issu du comité d'école ou à une équipe des services éducatifs. Il est capital que les responsabilités soient clairement assignées, autrement les objectifs de formation s'évanouiront comme l'eau dans le sable.

Deuxième solution: *répartir les objectifs* dans les programmes existants. Il faudra procéder à l'inclusion effective d'une partie des objectifs de formation personnelle et sociale à l'intérieur des objectifs poursuivis par les disciplines ou activités déjà prévues à l'horaire. Il est important que cette répartition se fasse au cours de l'opération, déjà entreprise ou prochaine, de la révision ou de la «spécification» des programmes officiels. Pour ce faire, on tirera évidemment profit du travail et de la réflexion accumulés au cours des années, notamment en ce qui a trait à la distribution des objectifs et des contenus d'enseignement selon les niveaux et en fonction de l'âge et des intérêts des élèves.

Troisième condition: *constituer une banque de moyens didactiques*. Il sera en effet nécessaire d'offrir aux écoles et aux éducateurs des matériaux et instruments didactiques qui soient pratiques et d'usage facile. C'est à un ensemble de ressources et de moyens diversifiés qu'il convient de songer, plutôt qu'à un guide unique cherchant à intégrer tous les aspects de la formation personnelle, civique, familiale, économique, politique, etc. Dans ces instruments, il sera important de prévoir des éléments de clarification touchant: a) les orientations de fond à préconiser (par exemple, la place des idéologies dans l'éducation économique; b) la façon de traiter les valeurs, personnelles et collectives, qui se trouvent engagées.

Telle est la position du Comité catholique concernant la formation personnelle et sociale. Cette position n'implique pas, répétons-le, que les efforts accomplis au cours des huit dernières années et les centaines de milliers de dollars investis demeureront sans fruit.

Bien au contraire, nous croyons que la perspective que nous proposons, qui est plus souple que l'idée d'un programme systématiquement construit en vue d'un cours autonome d'Élémentaire I à Secondaire V, permettra de faire aboutir plus rapidement et plus utilement une longue recherche.

En terminant, je vous assure, Monsieur le Sous-Ministre, de la pleine volonté du Comité catholique de collaborer à la mise en oeuvre d'une formation personnelle et sociale de qualité.

Veuillez agréer l'expression de ma considération distinguée.

Le président du Comité catholique

Paul Tremblay

III. POUR REMÉDIER À L'INSTABILITÉ CHEZ LES PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET MORAL AU NIVEAU SECONDAIRE

*Recommandation du Comité catholique au ministre de l'Éducation, 155e
réunion, le 15 juin 1978*

1. Nature et causes du problème

On sait que les conventions collectives contiennent diverses clauses qui régissent les questions complexes de sécurité d'emploi et de surplus de personnel consécutif à la diminution du nombre des élèves. Sans entrer dans les détails techniques, disons qu'il en résulte, pour l'ensemble des disciplines, une mobilité plus grande parmi les enseignants qui comptent peu d'années de service et qui, selon les termes des conventions, se trouvent « mis en surplus ».

Le domaine de l'enseignement religieux et moral n'est pas le seul touché, mais l'instabilité du personnel s'y révèle particulièrement aiguë. Un relevé exhaustif de la situation dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec reste à faire; il révélerait sans doute des variations d'une région à une autre, compte tenu des conventions locales et des caractéristiques régionales du personnel enseignant. Mais suffisamment de cas nous ont été signalés au cours de cette année pour que nous alertions les partenaires à la toute prochaine négociation. Déjà, dans certaines écoles, la situation est sérieusement détériorée et les protestations des parents, des professeurs et des administrateurs s'élèvent. Nous voulons dénoncer le fait que, par suite d'une mécanique impitoyable des conventions collectives, des professeurs pas préparés du tout pour l'enseignement religieux et surtout peu ou pas croyants soient appelés à dispenser l'enseignement religieux, voire même contraints de le faire.

Citons le cas d'une commission scolaire où l'on se retrouve avec 20 professeurs d'enseignement religieux sur 31 qui ne sont pas préparés pour cet enseignement. Une autre en compte 16 sur 33. Au niveau des écoles, il arrive que des départements de sciences religieuses et morales voient changer, chaque année, le tiers ou la moitié de leurs professeurs. C'est dire, par exemple, que dans une école secondaire qui compte une équipe de 8 professeurs d'enseignement religieux et moral, il peut se faire que 2, 3 ou 4 d'entre eux soient contraints de quitter leur poste en fin d'année.

Les clauses des conventions tombent comme un couperet. Peu importe que les professeurs touchés soient compétents ou non, qu'ils détiennent un diplôme universitaire en sciences religieuses ou soient les animateurs de l'équipe, ils doivent partir. Ils entrent alors dans le « jeu de quilles » de la réaffectation. Par qui seront-ils remplacés? Généralement par des professeurs d'une autre matière, eux-mêmes « mis en surplus d'affectation » et qui se voient quasi contraints de choisir l'enseignement religieux ou l'enseignement moral « pour sauver leur emploi ».

On devine immédiatement les effets néfastes de cette « émigration » et de cette « immigration » forcées. Ainsi partent, indifféremment, les mauvais et les bons professeurs de religion. Ainsi arrivent, indistinctement, des professeurs nouveaux, les uns bien intentionnés, quelquefois compétents, les autres peu ou

pas. Ces arrivants se savent «en transit», certains d'être mis encore en ballottage l'année prochaine, ou désireux de se trouver un meilleur poste. Comment peut-on constituer une équipe dans un contexte de pareille instabilité? Comment peut-on instituer un véritable programme de perfectionnement avec des professeurs «de passage»?

2. Situation particulière de l'enseignement religieux et moral

Soulignons à nouveau que le secteur de l'enseignement religieux n'est pas le seul à être touché. Au départ, toutes les disciplines se trouvent pour ainsi dire sur le même pied; elles sont toutes sujettes à ces migrations indésirées. Mais l'enseignement religieux et moral est peut-être la discipline la plus vulnérable. Elle peut être la plus affectée. Plusieurs raisons expliquent cette situation particulière de l'enseignement religieux et moral.

a) ancienneté relativement basse

Tout d'abord l'ancienneté y est généralement assez basse, comparativement aux autres disciplines. D'où une plus grande vulnérabilité pour les professeurs oeuvrant dans ce secteur. Pourquoi l'ancienneté est-elle basse? Pour divers motifs qu'il serait long d'exposer ici. Mentionnons seulement deux points. Au cours des années 60 et au début des années 70, il existait une forte demande pour des professeurs d'enseignement religieux. Cette discipline a ainsi parfois servi de «porte d'entrée» dans le système scolaire: après une année ou deux d'enseignement dans cette discipline, en raison surtout de l'évolution considérable qui s'opérait alors dans la population au plan religieux, plusieurs professeurs ont choisi de passer à une autre discipline. Ajoutons qu'aujourd'hui encore, notamment dans les régions en expansion démographique, on manque de professeurs en enseignement religieux; mais les postes ouverts sont comblés en suivant les dispositions de la convention collective.

b) moins d'exigences spécifiques de départ

D'autres matières sont moins touchées parce qu'elles comportent des *exigences spécifiques* qu'il n'est pas facile de mettre de côté. Quel professeur mis en surplus osera choisir d'enseigner la musique ou l'espagnol s'il n'a aucune habileté ou aucune connaissance en ces domaines? Un type peu sportif ou obèse hésitera longtemps avant de se lancer en éducation physique. Mais, face à l'enseignement religieux, on est porté à se dire: «J'arriverai à me débrouiller... Je ferai ce que je pourrai...»

c) absence de critères de réaffectation

Il faut déplorer l'absence de critères de réaffectation, ce qui fait que l'enseignement religieux et moral demeure exposé, toutes portes ouvertes, à n'importe quel choix. Car la règle qui prévaut pour la réaffectation des professeurs en surplus est la règle du n'importe-quoi. «N'importe qui peut aller n'importe où, pourvu qu'il soit vieux.»

d) cheminement intérieur des personnes

Ajoutons un autre effet qui résulte de l'application des clauses actuelles de sécurité d'emploi et qui touche spécifiquement l'enseignement religieux catholique. Les professeurs d'enseignement religieux dont la sécurité d'emploi est assurée ne sont pas pour autant immuables dans leur cheminement personnel et dans leur option religieuse. La certitude de l'emploi ne garantit pas la certitude de la foi.

Il arrive qu'en cours de carrière des professeurs d'enseignement religieux se découvrent progressivement mal à l'aise dans une discipline où ils ont pu exceller, mais qui devient plutôt lourde pour eux ou pour leurs élèves. Les raisons peuvent être multiples: foi vacillante, réorientation dans la vie, incapacité de suivre l'évolution de l'Église, lassitude. Par exemple, un bon professeur d'enseignement religieux peut sentir après des années un certain épuisement et, sans que sa foi soit nullement en cause, souhaiter passer à une autre discipline. À l'inverse, on pourra désirer le départ d'un enseignant qui s'acquitte plutôt mal de sa tâche dans une discipline où le témoignage personnel est requis.

Présentement, les transferts ne sont pratiquement pas possibles. Les professeurs d'enseignement religieux qui voudraient ou qui devraient demander un changement se trouvent placés dans la difficile alternative suivante: ou rester à leur poste pour sauver leur emploi, ou perdre leur sécurité matérielle en cherchant à passer à une autre discipline. Nous croyons qu'il faut à tout prix tenir compte de ces cheminements personnels, pour assurer le respect de la conscience des gens et le droit des jeunes à un enseignement religieux de qualité. La définition actuelle des clauses de sécurité d'emploi pose pour l'instant des contraintes qui semblent insurmontables.

3. Recherche de solutions

La situation des professeurs d'enseignement religieux constitue pour ainsi dire un cas-type de l'embrouillamini qu'engendrent les mécanismes actuels prévus pour assurer la sécurité des professeurs et faire face au surplus de personnel consécutif à la diminution de la clientèle scolaire. Il en résulte un climat d'irritation et d'agressivité chez beaucoup d'enseignants, une nouvelle forme d'insécurité lassante.

3.1 Dépasser le critère unique de l'ancienneté

Le Comité catholique ne veut pas mettre ici en cause l'objectif fondamental accepté et visé par toutes les parties à la négociation, savoir: assurer, dans toute la mesure du possible, la sécurité d'emploi des enseignants. Il s'agit d'une responsabilité sociale évidente. Mais il est tout aussi évident que l'on ne peut se satisfaire des dispositions actuelles qui misent sur le critère unique de l'ancienneté.

Comme le rappelle la philosophie, aucun droit n'est absolu. Pas même le droit à la vie, note Jacques Maritain, car même ce droit premier connaît des limitations: légitime défense, guerre juste, peine de mort. Par conséquent, il est clair que le droit à la sécurité d'emploi ne peut s'appliquer de manière illimitée et inconditionnelle. Il ne peut se concrétiser qu'en tenant compte d'autres droits et d'autres facteurs qui revêtent également une importance capitale, si l'on veut que

l'école remplisse ses fins et qu'elle soit autre chose que le lieu de la sécurité d'emploi pour des travailleurs syndiqués.

Mentionnons parmi ces *autres droits* ou *autres facteurs* à considérer: le droit de l'enfant à un enseignement de qualité, les besoins particuliers d'une école confessionnelle, les exigences de fonctionnement d'une équipe ou de mise en oeuvre d'un projet éducatif dans une école. S'il faut continuer de chercher à garantir le mieux possible la sécurité des enseignants, ce ne peut être aux dépens des enfants et de l'éducation.

La mobilité accrue chez le personnel enseignant de moindre ancienneté n'est qu'une des retombées des clauses actuelles de sécurité d'emploi. Si on voulait en faire le bilan global, il faudrait aller plus loin et chercher à pallier d'autres conséquences inévitables comme, par exemple, le vieillissement progressif des effectifs, le risque d'une motivation décroissante, etc.

3.2 *Faire de l'enseignement religieux et moral un champ spécifique*

Le mot «champ» est ici employé dans le sens précis que lui confert l'article 5-6.04 de la convention provinciale de 1976. Le champ délimite un domaine ou une zone d'enseignement et permet d'y contenir en partie les déplacements du personnel en surplus.

Le Comité catholique est conscient que l'idée d'un champ spécial ne constitue peut-être pas en soi une formule idéale. La délimitation d'un champ comporte en effet à la fois des avantages et des inconvénients. Et il est difficile, après seulement deux ans d'application de la convention collective, de dire de manière concluante si les avantages l'emportent. Il faudrait une évaluation plus serrée du genre de «protection» que peut procurer la frontière d'un champ et ses conséquences de longue durée. On sait qu'il existe déjà 25 champs distincts et on peut présumer que l'enseignement religieux ne sera pas la seule discipline à demander l'addition d'un 26e ou d'un 27e. À la fin, que signifiera l'existence d'autant de champs? Permettront-ils vraiment d'arrêter la galopade entre les matières? Il faut continuer de chercher des solutions autres, au-delà des concepts et des mécanismes de la présente convention.

Cependant, si l'on n'envisage pas de changements majeurs dans les dispositions actuelles relatives à la sécurité d'emploi (section 5-6.00 de la convention), le Comité catholique estime qu'il y a lieu de faire de l'enseignement religieux et moral un *champ* distinct. Cela signifie concrètement que l'enseignement religieux et moral devrait être sorti de l'actuel champ 7, qui regroupe la plupart des cours de formation générale, pour devenir un champ spécifique, à l'instar de nombreux cours professionnels (champ 8 à 24) ou des sciences et mathématiques au secondaire (champ 5).

L'existence d'un *champ* spécifique assurerait que les professeurs mis en surplus le seraient par suite d'un surplus dans le domaine de l'enseignement religieux, et non en raison d'un surplus dans une autre discipline faisant partie de l'actuel champ 7. Le champ aurait pour effet de ramiser les «départs» de professeurs d'enseignement religieux et moral. En d'autres mots, ne partiraient que les professeurs qui ne seraient plus nécessaires en raison de la diminution des élèves en enseignement religieux ou qui désireraient changer de champ.

À l'appui de cette demande, le Comité catholique apporte une seule raison: *la nécessité pour une école catholique de dispenser un enseignement religieux catholique ou un enseignement moral de qualité et, partant, de s'assurer d'un personnel suffisamment stable et compétent.* Il y va d'une activité essentielle pour une école confessionnelle. Il s'agit du reste d'un domaine d'éducation au sujet duquel la population se montre de plus en plus attentive et exigeante. Il convient d'en reconnaître les exigences particulières, tant pour les élèves que pour les maîtres, jusque dans la convention.

3.3 Préciser des critères de réaffectation en enseignement religieux et moral

L'existence d'un champ spécifique ne suffira toutefois pas à contrer les aléas des migrations actuelles. Il sera en outre nécessaire de procéder à la définition de critères de *réaffectation* en enseignement religieux catholique, pour tamiser en quelque sorte les entrées de professeurs dans cette discipline. On imagine mal qu'on puisse confier l'enseignement de la musique à un professeur de chimie mis en surplus qui ne connaîtrait rien à la musique. Si la musique a ses exigences, et les sciences et l'orthopédagogie, l'enseignement religieux et moral a aussi les siennes. C'est pourquoi la réaffectation dans ce secteur devrait se faire à partir de critères établis.

Nous proposons les trois critères suivants:

- être de foi catholique (dans le cas de l'enseignement religieux catholique);
- manifester des signes d'intérêt pour les objectifs de formation de cette discipline;
- s'engager à poursuivre un perfectionnement dans cette matière.

Ces critères peuvent faire l'objet d'une déclaration ou d'une évaluation. Il reviendrait aux partenaires de la négociation locale d'en préciser les modalités.

S'il est nécessaire, pour faire respecter ces critères de réaffectation, que l'enseignement religieux ou moral devienne à la fois un *champ* et un *secteur* spécifiques, suivant les termes de la convention, le Comité catholique estime qu'il faut alors lui conférer ce double statut. C'est déjà le cas du champ 1 qui concerne l'orthopédagogie et qui constitue également un secteur distinct.

3.4 Mettre au point des formules de soutien pédagogique

Dans l'immédiat, pour remédier notamment à l'arrivée de nombreux enseignants non préparés pour l'enseignement religieux et moral, il importe de prévoir des mesures pour assurer la mise à jour, le perfectionnement ou le recyclage de ces professeurs «immigrants». Cette situation en partie nouvelle oblige à repenser le travail d'animation pédagogique auprès d'eux. Il ne s'agit pas de leur procurer un perfectionnement de type académique ou universitaire, mais plutôt de les accompagner d'étape en étape, en les aidant à percevoir le contenu et la pédagogie des programmes offerts. Nous savons que le ministère de l'Éducation, dans le cadre du plan de développement de l'éducation chrétienne, a engagé un examen des politiques d'appoint qui s'imposent à ce sujet. Cette initiative vient à point nommé.

V. PROJET DE LOI 50. FONCTION DU SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ

Lettre du Comité catholique au ministre de l'Éducation, le 17 juin 1978

Monsieur le ministre,

Le projet de loi no 50 sur la fonction publique, qui a été déposé récemment à l'Assemblée nationale par le ministre de la Fonction publique, M. Denis de Belleval, et qui se trouve aujourd'hui au stade de la deuxième lecture, propose dans son article 125 une modification à l'article 8 de la Loi du ministère de l'Éducation. Incluse dans un projet de loi à portée administrative, cette modification pourrait paraître à première vue minime. Elle ne l'est pas aux yeux du Comité catholique, parce qu'elle touche à la fonction du sous-ministre associé de foi catholique.

Déjà, à l'automne 1977, lors de l'étude d'une version antérieure du projet de loi, le Comité catholique attirait votre attention sur cette question du sous-ministre associé. Vous nous répondiez alors: «Il n'est pas dans mon intention de modifier le mandat qui a été accordé jusqu'à maintenant aux sous-ministres associés» (lettre du 25 octobre 1977). À nouveau, devant le projet de loi no 50, le Comité catholique veut vous redire les enjeux importants de la modification projetée. Nous voulons souligner deux points.

Premier point: La modification proposée ne fait pas disparaître les ambiguïtés que comporte l'article 8 de la Loi du ministère de l'Éducation; elle ne pourrait que les accroître.

Le texte de l'article 125 dudit projet de loi rappelle la fonction essentielle des sous-ministres associés, à savoir: «l'orientation et la direction générale des écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas». Mais la juridiction découlant de cette responsabilité *première* du sous-ministre associé ne se trouve pas affirmée explicitement. L'article 125 (alinéa 3) ne précise l'autorité du sous-ministre associé que pour une responsabilité *seconde* ou occasionnelle, c'est-à-dire pour les cas où «dans les sphères que détermine le ministre».

La rédaction est donc manifestement ambiguë. D'une part, on peut penser que la loi ne saurait accorder une responsabilité *première* sans l'asseoir en même temps sur une juridiction réelle, reliée à la fonction elle-même. Mais, d'autre part, cette rédaction peut aussi donner prise à une interprétation qui signifierait une érosion considérable du pouvoir que la loi actuelle confère au sous-ministre associé. On sait en effet que l'article 8 (alinéa 3) de la Loi du ministère de l'Éducation accorde explicitement au sous-ministre associé le statut de sous-chef. L'article 125 du projet de loi 50 ne nie pas ce statut (cf. articles 1 et 55), mais il ne l'affirme plus explicitement en ce qui concerne sa juridiction *première*. Faut-il voir dans cette modification un simple changement d'écriture ou un glissement de sens? L'ambiguïté est évidente, sur un sujet majeur. (Il est du reste difficile d'établir la concordance à l'intérieur même du projet de loi entre les articles 1, 55, 125, 131 et 134).

En fait, ce projet de loi maintient et accroît une ambiguïté qui existe depuis 1964. Le Comité catholique reconnaît en effet que l'article 8 de la Loi du ministère est le fruit d'un compromis politique qui a voulu affirmer à la fois la prééminence du sous-ministre et l'autorité des sous-ministres associés:

alinéa 2 «Sous l'autorité du ministre et du sous-ministre et en tenant compte des exigences de la coordination établie dans le ministère, chaque sous-ministre associé à la responsabilité de l'orientation et de la direction générale des écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas.»

alinéa 3 «L'autorité du sous-ministre et de chacun des sous-ministres associés est celle du chef du ministère...»

Le Comité catholique n'ignore pas qu'il n'est pas facile de traduire dans les faits, et surtout à travers des structures changeantes, ces termes de la loi. Mais l'ambiguïté inhérente à ces textes a été portée depuis 1964 sans qu'elle donne lieu à des affrontements paralysants pour qui que ce soit. En cherchant à la lever, de manière indirecte, le projet de loi 50 court le risque de l'aggraver.

Deuxième point: Il n'y a pas lieu de procéder, par la bande, à une modification du sens et de la portée de l'article 8 de la Loi du ministère de l'Éducation.

Il serait en effet inacceptable que l'on effectue un changement réel dans le sens et la portée de cet article 8 par le biais d'une législation portant sur la fonction publique. Si on veut réellement procéder à une modification des rapports définis au temps de la création du ministère de l'Éducation, que ce soit par une remise en cause directe de la fonction et de l'autorité des sous-ministres associés dans la Loi du ministère de l'Éducation. Et que cela se fasse sur la place publique et non à la dérobée. Le sens démocratique l'exige, comme aussi la transparence.

Par ailleurs, pour répondre au souci bien légitime de rationalité administrative et pour établir la concordance entre le projet de loi 50 et la Loi du ministère de l'Éducation (S.R.Q. ch. 233), le Comité catholique estime que l'article 55 dudit projet de loi paraît suffisant. Cet article établit clairement la prééminence du sous-ministre titulaire en disant ceci:

«... un sous-ministre associé du ministère de l'Éducation exerce ses fonctions sous l'autorité du sous-ministre de ce ministère, sous réserve de l'article 8 de la Loi du ministère de l'Éducation.»

Point n'est besoin, nous semble-t-il, d'un article supplémentaire, à moins de vouloir y introduire subrepticement les changements dont nous avons parlé.

Voilà, Monsieur le ministre, les deux points que le Comité catholique tenait à vous rappeler avant que le projet de loi no 50 ne soit approuvé dans sa version définitive.

Le Comité compte que votre intention n'a pas changé à ce sujet depuis votre lettre du 25 octobre 1977 et qu'il vous sera possible de faire valoir ces points de vue auprès du ministre responsable du projet de loi présentement à l'étude.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de ma haute considération.

Le président du Comité catholique

Paul Tremblay

Annexe C
RECOMMANDATIONS DU COMITÉ PROTESTANT
EN 1977-1978

I. L'APPLICATION DE LA LOI 101 ET L'OPPOSITION QU'ELLE SOULÈVE DANS LES ÉCOLES PROTESTANTES

Position du Comité protestant, 150^e réunion, le 30 septembre 1977.

Dans le contexte de la polémique actuelle, le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation désire faire connaître ses vues. Aucun groupe, surtout le Comité protestant, ne parle pour la communauté protestante entière. Nous soulignons le fait que le milieu protestant est plus vaste et plus diversifié que toute commission scolaire, tout groupe de parents ou d'enseignants, toute communauté locale ou linguistique. Il englobe des individus qui tiennent des opinions bien différentes selon le pour et le contre, des individus qui appartiennent tant à la communauté anglophone qu'à la communauté francophone. Le Comité protestant, conformément à son mandat, s'intéresse aux effets moraux de l'application de la Loi 101 et de l'opposition qu'elle soulève dans les écoles protestantes.

Dans un avis au ministre de l'Éducation, intitulé «Les implications morales du projet de loi no 1», le 11 juillet 1977, le Comité a signalé que la formation morale et religieuse protestante touche le comportement éthique dans la société à tous les plans, depuis celui de l'individu jusqu'à celui du gouvernement. Il a prétendu qu'une telle éducation s'efforce de promouvoir des valeurs typiquement protestantes, en l'occurrence judaïques et chrétiennes, à savoir:

- (1) la fidélité aux engagements antérieurs,
- (2) le respect des droits et des libertés de la personne évitant toute discrimination à l'égard de quiconque,
- (3) un gouvernement démocratique, qui réponde aux besoins de la majorité et cependant protège les minorités,
- (4) des règles judiciaires le moins possible répressives et qui permettent un recours légal contre toute injustice administrative,
- (5) le besoin de moyens moralement justifiables autant que les fins.

Le Comité a aussi rappelé que l'administration de l'éducation à tous les niveaux doit respecter ces valeurs fondamentales et qu'elles doivent caractériser le milieu social dans lequel les enfants grandissent à l'extérieur de l'école. Il a souligné que l'emploi des moyens blâmables peut susciter un climat contraire à ces valeurs pour *tous* les enfants du Québec. De tels moyens saperont non seulement l'éducation aux valeurs dans les écoles mais aussi les fondements humanitaires et démocratiques sur lesquels seuls une société éclairée peut s'ériger. En particulier, le Comité a estimé que les restrictions de l'accès à l'école anglaise auraient pour effet de réduire la communauté anglophone du Québec au quart de sa taille actuelle dans quelques générations. Il a préconisé le libre accès aux écoles anglaises pour tout anglophone véritable de toute provenance, en estimant qu'une telle ouverture suffirait à la protection des deux collectivités linguistiques.

Et la Loi 101 elle-même, et les réactions qu'elle soulève, témoignent de la recherche d'une société juste et libre, mais elles trahissent aussi leur paranoïa particulière qui met en danger ce même but et menace de détruire la société qu'elles prétendent édifier.

Le Comité protestant désire souligner une fois de plus que le centre d'intérêt de l'éducation devrait être l'enfant. L'administration de l'éducation à tous les niveaux doit se rappeler que «tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité» et que «les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants». (Préambule de la Loi du MEQ et de la Loi du CSE.) Les commissions scolaires protestantes doivent se rappeler que leur mandat est de fournir une éducation protestante à tous ceux qui le demandent et non pas une éducation anglaise. Par conséquent, le Comité fait appel à tous, à tous les niveaux de l'administration de l'éducation pour qu'ils rejettent leurs dispositions rigides de doctrinaires, dans l'intérêt des élèves dont ils ont charge.

Monsieur le président,

Par votre lettre du 7 octobre 1977, vous m'informez de la position adoptée par le Comité protestant relative à l'application de la Charte de la langue française. Je vous en remercie.

Je me dois de vous souligner que cet avis m'apparaît difficile d'interprétation et qu'il mériterait d'être précisé afin qu'il ne porte pas à confusion.

En premier lieu, j'ai été étonné de ne pas retrouver dans l'énumération des valeurs typiquement protestantes, celle du respect des lois démocratiquement adoptées par les gouvernements. Vous n'ignorez sûrement pas que les communautés protestantes, et particulièrement celle du Québec, ont toujours respecté les lois adoptées par les gouvernements démocratiquement élus par l'ensemble des citoyens.

Quant à la réduction de la communauté anglophone du Québec, effet direct, selon le Comité protestant, de l'application de la Charte de la langue française, il faudrait, me semble-t-il, préciser dans un premier temps ce que le Comité entend par les mots «communauté anglophone». D'autant plus que le Comité protestant poursuit son avis en rappelant qu'il préconise «le libre accès aux écoles anglaises pour tout anglophone véritable de toute provenance...».

Je dois aussi vous avouer que je ne sais trop que penser de la «paranoïa particulière» de la Charte de la langue française et des réactions soulevées par cette dernière. Quant à moi, je suis convaincu qu'il en est ainsi pour la très grande majorité des québécois, la Charte de la langue française ne témoigne d'aucune paranoïa. Au contraire, il faut en dégager tout simplement l'expression d'une collectivité qui a décidé de signifier clairement qu'elle est française et veut s'épanouir en tant que telle.

Enfin, la dernière partie de l'avis du Comité protestant est d'une ambiguïté telle que je ne puis m'y retrouver. En utilisant un passage du préambule de la Loi du ministère de l'Éducation et de celle du Conseil supérieur de l'éducation, que veut dire le Comité protestant lorsqu'il rappelle à «l'administration de l'éducation à tous les niveaux» le droit des parents de choisir le mieux le respect des droits de leurs enfants? N'ai-je pas réaffirmé à maintes reprises qu'il n'était pas dans mon intention de remettre en question la confessionnalité de notre système d'éducation? Faut-il rappeler que le gouvernement du Québec, par la voix du Premier Ministre lui-même, a reconnu comme prioritaire l'enseignement religieux au Québec dans le discours inaugural de la présente session de l'Assemblée nationale?

Voilà quelques commentaires préliminaires qu'a suscité chez moi l'avis du Comité protestant sur l'application de la Charte de la langue française.

Veuillez agréer, monsieur le président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation

Jacques-Yvan Morin

II. FONCTION DU SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ

Lettre du Comité protestant au ministre de l'Éducation, le 6 octobre 1977.

Monsieur le Ministre,

Le Comité protestant souhaite que la vacance au poste de sous-ministre associé protestant, à la suite de la démission de M. Sylvester White, soit comblée dans les meilleurs délais, étant donné le lien nécessaire qu'assure cette fonction entre le réseau scolaire protestant et le ministre de l'Éducation. D'où l'importance également de nommer à ce poste une personne de haute compétence, particulièrement dans les circonstances actuelles.

La Loi du ministère de l'Éducation stipule que le sous-ministre associé protestant est nommé «après consultation du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation». À cet égard, notre Comité consulte actuellement le milieu scolaire afin d'être en mesure de vous faire des suggestions d'ici peu de temps.

Toutefois, le Comité désire vous soumettre immédiatement des commentaires concernant la fonction de sous-ministre associé protestant.

D'abord le Comité croit constater une certaine dévalorisation et déviation de cette fonction depuis quelques années.

- L'on tend à conférer au sous-ministre associé protestant des dossiers généraux qui ne relèvent pas directement de sa responsabilité telle que définie par la Loi du Ministère et qui l'occuperont en partie.
- Son échelle de rémunération semble être abaissée à celle des sous-ministres adjoints.
- Le Ministère diffuse occasionnellement dans le réseau protestant des documents ou programmes qui ne tiennent pas suffisamment compte de la spécificité confessionnelle du milieu.
- La fausse équation - catholique = français, protestant = anglais - est trop fréquemment évidente dans les communications du Ministère. Le Comité peut fournir des exemples de cette situation.
- Le Projet de loi no 53 sur la fonction publique, dans son article 115, propose une modification de l'article 8 de la loi du Ministère qui aura comme effet d'enlever au sous-ministre associé une partie de l'autorité décisionnelle nécessaire à l'accomplissement du mandat que lui confère l'article 7 de cette loi. L'article 8 tel que modifié viendrait en conflit, par omission, avec la dernière phrase de l'article 7. Le Comité souhaite que ce commentaire soit transmis à la Commission parlementaire sur le Projet de loi 53.

À la lumière de ses constatations et des consultations avec ses homologues du milieu catholique, le Comité reprend à son compte, pour expliciter les responsabilités qu'il veut voir reconnaître au sous-ministre associé protestant, les grandes lignes d'une description des fonctions du sous-ministre associé catholique que présentait M. Pierre Martin dans une lettre adressée le 5 février 1975 à M. André Rousseau.

1. Comme membre du bureau des sous-ministres, le sous-ministre associé participe directement et de façon continue à l'élaboration des politiques du

ministère, relatives à tous les niveaux et à tous les réseaux, qu'elles doivent faire par la suite l'objet de décisions du ministre, du Conseil des ministres ou de Législation.

Il apporte une contribution directe aux réunions régulières du bureau des sous-ministres, soit pour proposer des politiques dont il a l'initiative, soit pour discuter des politiques mises de l'avant par ses collègues.

Il a à se prononcer sur la nomination des titulaires des principaux postes au ministère de l'Éducation.

2. Compte tenu des structures actuelles du ministère de l'Éducation et des dispositions de la loi du ministère de l'Éducation (article 8) il aura, comme sous-ministre associé de foi protestante, la responsabilité de l'enseignement religieux et moral ainsi que la formation aux valeurs spirituelles dans les écoles reconnues comme protestantes. Il assure la liaison avec le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation et dirige le Service de l'enseignement protestant.

Aux fins de les soumettre à l'approbation du ministre ou du sous-ministre, il a à définir les mesures qu'il juge nécessaires pour que le réseau scolaire, déjà organisé légalement sur une base confessionnelle, poursuive, pour les écoles reconnues comme protestantes, les finalités appropriées. Cette responsabilité comporte celle de s'assurer que ces mesures soient suivies et, à cette fin, de communiquer avec les commissions scolaires.

Le Comité compte vous recommander bientôt quelques candidats au poste de sous-ministre associé protestant, soit aussitôt qu'il aura complété ses consultations.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de nos sentiments distingués.

Le président du Comité protestant

Francis W. Slingerland

Réponse du ministre de l'Éducation, le 8 novembre 1977.

Monsieur le président,

Le 6 octobre dernier, dans une lettre que vous m'adressiez, vous portiez à mon attention des questions soulevées par le Comité protestant. Depuis ce temps, vous avez eu l'occasion d'apporter de nouvelles précisions sur ces questions lors d'une rencontre avec le sous-ministre, monsieur Pierre Martin, et ce dernier vous a alors fourni des éléments de réponse.

Sans reprendre dans tous leurs détails les explications fournies par monsieur Martin, je tiens cependant à apporter un éclairage général sur ces questions.

Comme vous l'indiquez en vous basant sur la Loi du ministère de l'Éducation, le Gouvernement ne saurait procéder à la nomination du sous-ministre associé de foi protestante sans avoir consulté au préalable le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Aussi, je ne peux que trouver utile la réflexion et la consultation que poursuit actuellement votre organisme en vue de me faire des suggestions.

Je suis un peu surpris de lire que le Comité protestant, en parlant du poste de sous-ministre associé de foi protestante, «croit constater une certaine dévalorisation et déviation de cette fonction depuis quelques années».

Contrairement à ce qu'indique le premier argument que vous invoquez à cet effet, je puis vous affirmer que le ministre et le sous-ministre ont toujours tenté, dans toute la mesure du possible, de confier au sous-ministre associé des dossiers qui avaient des liens directs avec les responsabilités définies par la Loi du Ministère.

Au cours des dernières années, l'organisation et le partage du travail au sein de l'équipe du Bureau du sous-ministre n'a pas, à mon avis, distrait le sous-ministre associé de ses responsabilités premières. Qu'au-delà de la gestion de ces dossiers le sous-ministre ait consacré du temps à des questions moins directement reliées à la dimension confessionnelle, cela relève davantage de l'intérêt personnel du titulaire et d'un partage équitable des tâches lorsque se présentent des priorités qui touchent l'ensemble de notre système scolaire.

Pour ce qui est de vos remarques sur l'échelle de rémunération, des précisions s'imposent. Il importe d'abord de souligner que les sous-ministres associés et adjoints sont tous classés dans la catégorie des administrateurs, classe I. Or il n'y a pas, à proprement parler, d'échelle de traitement pour les administrateurs mais plutôt un salaire minimum et un salaire maximum pour chaque classe. Au départ, le nouveau titulaire, qu'il soit sous-ministre associé ou adjoint, se voit attribuer un salaire qui tient compte du salaire antérieurement gagné et, le cas échéant, de ses années d'expérience dans une fonction de nature semblable. Par la suite, des augmentations annuelles lui sont accordées en tenant compte de l'ampleur, du volume et de la qualité du travail accompli. Par le jeu de ces règles, on ne peut donc pas exclure la possibilité que le salaire versé à un sous-ministre adjoint puisse être égal ou même supérieur à celui d'un sous-ministre associé.

Pour ce qui est de la diffusion de documents ou de programmes, le Ministère cherche toujours à respecter la dimension confessionnelle du milieu auquel ils s'adressent. Il en va de même pour les autres types de communications. J'admets volontiers qu'une erreur peut être commise à l'occasion et qu'un document

destiné à la clientèle catholique parvienne dans un milieu protestant. Je vous invite alors à en informer le Ministère et je puis assurer que des mesures rapides seront prises pour corriger de telles erreurs.

J'en viens maintenant à vos remarques sur le projet de loi no 53 et à ses impacts sur la Loi du ministère de l'Éducation.

Je veux d'abord souligner la référence que vous faites aux articles 7 et 8 de la Loi du Ministère; je crois comprendre qu'en mentionnant l'article 7 vous parlez plutôt des deux premiers paragraphes de l'article 8 et que votre mention de l'article 8 renvoie au dernier paragraphe de cet article.

Je conviens que l'actuelle rédaction de l'article 8 peut porter à équivoque. Au deuxième paragraphe de cet article, on trouve l'énoncé de la responsabilité première du sous-ministre associé (orientation et direction générale des écoles reconnues comme protestantes) et la responsabilité seconde (exercer les pouvoirs du sous-ministre dans les sphères que détermine le ministre).

Lorsqu'au troisième paragraphe de l'article 8 on stipule que «l'autorité du sous-ministre et de chacun des sous-ministres associés est celle du chef du ministère...» il me semble évident que cette autorité des sous-ministres associés ne peut que porter sur les responsabilités première et seconde définies au paragraphe précédent. Une nouvelle rédaction de l'article 8 pourrait permettre une plus grande précision. Je ne vois cependant pas d'urgence absolue à procéder à une telle modification et je n'élabore pas davantage sur ce sujet étant donné que vous en avez déjà discuté avec monsieur Pierre Martin.

Ceci dit, vous aurez sans doute remarqué que le projet de loi 53 confère au sous-ministre de nouveaux pouvoirs qui, au sein d'un ministère, ne peuvent manifestement pas être exercés par plus d'une personne. C'est pourquoi le projet de loi sur la Fonction publique indique que seul le sous-ministre a l'autorité du ministre.

Enfin, en réponse à la question que vous soulevez sur la définition des responsabilités du sous-ministre associé de foi protestante, j'en reconnais le bien-fondé. Aussi, lors de la nomination du prochain titulaire je suis tout à fait disposé à lui remettre une description de ses fonctions analogue à celle à laquelle vous vous référez, quitte à en revoir le libellé si nécessaire.

Je prends note de votre intention de me recommander bientôt quelques candidats au poste de sous-ministre associé de foi protestante et je vous remercie de votre collaboration.

Je vous prie d'agréer, monsieur le président, l'expression de mes sentiments les plus cordialement dévoués.

Le ministre de l'Éducation

Jacques-Yvan Morin

III. LA FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Lettre au sous-ministre de l'Éducation, le 24 avril 1978, approuvée par le Comité protestant à sa 157^e réunion, le 28 avril 1978.

Monsieur le Sous-ministre,

La présente est une réponse préliminaire à votre lettre du 5 avril concernant le programme susmentionné, sujet d'une recommandation récente du Conseil supérieur de l'éducation.

La version originale de ce programme, soit les documents 768 et 768A a été refusée par le Comité protestant à cause de certaines implications morales de son contenu et en raison du grand chevauchement entre les sujets qu'il aborde et ceux traités dans le programme d'enseignement moral et religieux protestant.

Selon vos informations une révision des documents 768, 768A n'a jamais été publiée ni soumise au Comité pour approbation. Tout ce que nous avons vu est une partie de cette révision, soit la partie sur l'éducation sexuelle, à laquelle le Comité a donné son approbation, à la condition stricte qu'elle soit employée dans le cadre du programme d'enseignement moral et religieux protestant (EMR).

Le Comité consentirait, bien sûr, à examiner de nouveau une version révisée du programme complet. Néanmoins, sans préjuger de la décision du Comité, je crois utile de vous signaler, à titre personnel, les points suivants:

1. Même si la révision éventuelle de ce programme était acceptable au Comité du point de vue moral et religieux, il subsistera en toute probabilité le problème de chevauchement de son contenu avec celui du programme EMR. Étant donné sa responsabilité légale de promouvoir ce dernier, le Comité pourrait bien vouloir le protéger contre tout concurrent.
2. Il est à noter que le programme FoPS occupe soit une partie du bloc d'éducation physique ou du bloc d'enseignement moral et religieux dans la grille horaire du Livre vert au niveau secondaire. Ceci met davantage en évidence le besoin d'éviter tout chevauchement et toute concurrence entre les deux.
3. La grille horaire, au niveau primaire comme au secondaire, subit déjà deux fortes pressions. a) Les exigences d'admission aux études collégiales, surtout en sciences, imposent un programme très serré au secondaire, l'étudiant ne pouvant guère choisir de cours optionnel. Il ne restera déjà plus de temps libre à son horaire. b) Pour ce qui est des écoles anglo-protestantes, les exigences de la Loi 101 et les objectifs fixés au Livre vert pour le français langue seconde ne peuvent absolument pas être satisfaits sans faire une place plus large à cette matière.

La disparition de FoPS de la grille donnerait justement l'espace qu'il faut aux deux niveaux. Même si ces questions d'aménagement de la grille horaire dépassent la responsabilité du Comité, je prévois une pression du milieu protestant vers un ajustement en ce sens.

J'espère que ces quelques commentaires vous seront de quelque utilité dans votre considération de l'avenir du programme de formation personnelle et sociale, et vous offre l'expression de ma plus haute estime.

Le président du Comité protestant

Francis W. Slingerland

IV. LE DÉFI À LA LOI 101

Position du Comité protestant, 158^e réunion, le 26 mai 1978.

Le Comité protestant est responsable, selon la loi, de la promotion et du règlement de l'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes du Québec. Dans l'accomplissement de ce mandat, le Comité communique fréquemment au ministre de l'Éducation et au public ses avis sur les questions morales touchant l'éducation protestante. Le but de tels communiqués n'est ni de «moraliser» ni de dicter, mais bien de contribuer de façon positive à l'orientation morale du milieu, orientation qui est du ressort de plusieurs agents d'éducation.

En ce moment où les inscriptions scolaires se font pour l'année à venir, le Comité reprend ici les idées de son communiqué du 7 octobre 1977 concernant le conflit persistant, engendré par le chapitre 8 de la Loi 101, entre les commissions scolaires protestantes et le Gouvernement.

D'une part, le Comité ne peut approuver que les autorités scolaires persistent, de façon ouverte ou cachée, à refuser de donner suite au chapitre 8 de la Loi 101, concernant l'accès aux écoles anglaises. Le Comité maintient que la désobéissance civile ne se justifie que dans des situations d'oppression extrême et ce, seulement après l'emploi de tout recours légal. Le Comité croit que, dans le cas présent, ni l'un ni l'autre de ces conditions n'a été satisfaite. Une politique de défi à la loi est d'autant moins justifiée cette année que les commissions scolaires n'ont pas actuellement à se plaindre de la rétroactivité des règlements d'inscription qui, l'an dernier, ont forcé la réinscription de plusieurs élèves.

D'autre part, le Comité ne peut non plus approuver que le Gouvernement refuse d'amender un article de la Loi 101 qui impose une restriction non nécessaire et excessive à l'accès aux écoles anglaises. Selon plusieurs études démographiques, le niveau actuel de restriction dépasse de beaucoup celui qui s'avère nécessaire à la protection de la majorité franco-québécoise. L'intransigeance du Gouvernement sur ce point est d'autant moins justifiée cette année par rapport à l'an dernier que ses propres démographes ont révisé leurs hypothèses. Leurs calculs révisés s'accordent avec toutes les autres études pour indiquer que seul le libre choix total d'accès scolaire mettrait en danger la population francophone. Le Comité, tout comme le Conseil supérieur de l'éducation, a proposé une politique mitoyenne entre le libre choix et la loi actuelle, soit l'accès aux écoles anglaises pour les anglophones véritables de toute provenance. Il presse le Gouvernement de changer la loi en ce sens.

M. Gérard Gauthier, membre du Comité protestant, a exprimé sa dissidence.

«J'ai voté contre l'adoption de la déclaration publique du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation intitulée – Le défi à la Loi 101 – et je tiens à exprimer ici ma dissidence à ce sujet.

En effet, je ne puis souscrire à la partie de la déclaration publique commençant par «d'autre part...» parce qu'elle m'apparaît confondre deux questions différentes. Le problème posé au Comité protestant lors de sa séance du 28 avril à Hull était spécifiquement de se prononcer sur la désobéissance civile prônée par la plus grande Commission scolaire protestante du Québec. La première partie de la déclaration publique répond à cela et la deuxième traite, d'une part, de l'accès aux écoles anglaises pour les anglophones véritables de toute provenance, alors que le problème posé par l'attitude du

PSBGM concerne principalement l'admission dans les classes anglaises des enfants «allophones», d'autre part, quelles que soient les réserves que l'on puisse avoir sur tel ou tel article de la Loi 101, cette Loi a été votée par une Assemblée démocratiquement élue et on ne peut s'attendre à ce que le Gouvernement ne la fasse pas respecter.

Je ne conteste pas le droit des commissions scolaires concernées à contester la Loi 101 devant les cours de justice, ce qui est le privilège de tous et chacun dans notre système démocratique et je suis convaincu qu'aussi longtemps que ces cours de justice ne se seront pas prononcées à ce sujet, les Commissions scolaires, et en particulier les Commissions scolaires protestantes ne sont pas justifiées de donner l'exemple de la désobéissance civile.»

V. PROJET DE LOI 50 FONCTION DU SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ

Télégramme du Comité protestant au ministre de l'Éducation et au ministre de la Fonction publique, 159e réunion, 1re partie, le 16 juin 1978.

LA RÉDACTION ACTUELLE DE L'ARTICLE 125 DU PROJET DE LOI 50 EST INACCEPTABLE AU COMITÉ PROTESTANT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION STOP EN MODIFIANT QUELQUES MOTS DU TEXTE DE COMPROMIS QU'À SOUMIS LE COMITÉ LE 15 NOVEMBRE, L'ARTICLE 125 LIMITE L'AUTORITÉ DU SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ AUX SEULES SPHÈRES COMPLÉMENTAIRES QUE LUI CONFIE LE MINISTRE STOP IL SEMBLE QUE CETTE MODIFICATION VISE À RENDRE PLUS CLAIRE LA RÉFÉRENCE DES MOTS «CES FONCTIONS» DANS LE TEXTE DU COMITÉ STOP PAR CONTRE LA RÉDACTION ACTUELLE ENLÈVE AU SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ L'AUTORITÉ ESSENTIELLE À L'ACCOMPLISSEMENT DE SON MANDAT PRINCIPAL QUI EST L'ORIENTATION ET LA DIRECTION GÉNÉRALE DES ÉCOLES STOP CE QU'IL FAUT EST UNE RÉDACTION QUI LUI CONFÈRE L'AUTORITÉ NÉCESSAIRE À TOUTES SES FONCTIONS, TOUT EN LA LIMITANT À CES DOMAINES STOP À CETTE FIN LE COMITÉ SUGGÈRE LA RÉDACTION SUIVANTE DE L'ARTICLE 125 DU PROJET DE LOI 50: PREMIER ALINÉA – PAS DE CHANGEMENT, DEUXIÈME ALINÉA – PAS DE CHANGEMENT, TROISIÈME ALINÉA COMME SUIV: «SOUS L'AUTORITÉ DU MINISTRE ET DU SOUS-MINISTRE ET EN TENANT COMPTE DES EXIGENCES DE LA COORDINATION ÉTABLIE DANS LE MINISTÈRE, CHAQUE SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ À LA RESPONSABILITÉ DE L'ORIENTATION ET DE LA DIRECTION DES ÉCOLES RECONNUES COMME CATHOLIQUES OU PROTESTANTES. SELON LE CAS STOP LE SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ EXERCE, ENTRE AUTRES, LES POUVOIRS DU SOUS-MINISTRE DANS LES SPHÈRES QUE DÉTERMINE LE MINISTRE.» STOP QUATRIÈME ALINÉA COMME SUIV: «DANS L'EXERCICE DES RESPONSABILITÉS ET DES ATTRIBUTIONS INDICUÉES AU PARAGRAPHE PRÉCÉDENT L'AUTORITÉ DU SOUS-MINISTRE ASSOCIÉ EST CELLE DU MINISTRE; SES ORDRES DOIVENT ÊTRE EXÉCUTÉS DE LA MÊME MANIÈRE QUE CEUX DU MINISTRE ET SA SIGNATURE OFFICIELLE DONNE FORCE ET AUTORITÉ À TOUT DOCUMENT DU RESSORT DU MINISTÈRE.»

Réponse du ministre de l'Éducation, le 29 juin 1978

Monsieur le président,

Le ministre de l'Éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin, a bien reçu votre communication du 20 juin 1978 relative à l'article 125 de la loi 50.

Monsieur le ministre me prie de vous informer qu'il a fait les représentations nécessaires auprès du ministre de la Fonction publique, Monsieur Denis De Belleval.

Veuillez agréer, monsieur le président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Claude Benjamin
Conseiller spécial

Réponse du ministre de la Fonction publique, le 17 juillet 1978.

Monsieur le Président,

Votre télégramme de juin dernier, concernant l'article 125 du projet de loi no 50, est parvenu au Ministre de la Fonction publique à peine quelques heures avant l'adoption en troisième lecture du projet de loi. Il a donc malheureusement été impossible à monsieur de Belleval de communiquer avec vous en temps opportun.

Néanmoins, nous tenons à vous faire part des commentaires qui suivent. À notre avis, l'article 125 du projet de loi no 50 respecte tout au moins l'esprit de la loi de 1964 du Ministère de l'Éducation.

Le texte de 1964, dans son troisième paragraphe, disposait d'une façon ambiguë de l'autorité du sous-ministre et de celle des sous-ministres associés. Le partage devait se faire par interprétation, selon les champs de responsabilités et de pouvoirs déterminés aux deux paragraphes précédents.

Le projet de loi no 50 respecte intégralement les responsabilités et les pouvoirs des sous-ministres associés; il formule cependant plus clairement quelle est leur autorité.

Alors que le sous-ministre conserve l'autorité du ministre en ce qui a trait à l'administration des affaires courantes du ministère, les sous-ministres associés conservent l'autorité du ministre en ce qui a trait aux pouvoirs reliés aux sphères que détermine le ministre.

Les changements apportés à la rédaction de cet article tiennent à la disparition de la loi des termes chef et sous-chef. En aucun cas, ils n'ont eu pour objectif de porter atteinte à l'autorité des sous-ministres associés, que nous croyons toujours intacte. Par ailleurs, nous tenons à rappeler que les deux sous-ministres associés du ministère de l'Éducation sont les seuls, dans toute la Fonction publique, à jouir d'un tel statut.

Le Ministre de la Fonction publique ayant profité de l'arrêt des travaux parlementaires pour prendre quelque repos, je me permets de vous adresser en son nom cette réponse, espérant qu'elle éclaircira le sens de la rédaction du projet de loi no 50.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur du cabinet,

Madeleine Quesnel

VI. LES COURS DE SEXOLOGIE DISPENSÉS PAR LES FONCTIONNAIRES DU MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES AUX ÉLÈVES DES ÉCOLES PROTESTANTES

Recommandation du Comité protestant, 159e réunion, le 7 juillet 1978.

1. Historique

Le 22 juillet 1977, le Comité protestant a porté à l'attention du sous-ministre associé diverses plaintes à l'effet qu'il se donnait aux élèves de certaines écoles protestantes, aux heures régulières de classe, des cours de sexologie et de prévention des naissances, dispensés par des fonctionnaires du ministère des Affaires sociales. M. Aubert Ouellet, sous-ministre adjoint de ce ministère, a répondu qu'il ne s'agissait que de cours donnés aux infirmières et travailleurs sociaux de ces écoles.

Or tel n'est pas le cas. Le Comité a, le 24 novembre 1977, invité en audience Mme Donna Snowden, sexologue du MAS. Elle nous a expliqué la nature et l'administration de ces cours, qu'elle déclare clairement être donnés aux élèves durant les heures régulières de classe dans les écoles suivantes, entre autres:

- Macdonald High School
- Northmount High School
- Verdun High School
- Town of Mount Royal High School
- Lasalle High School
- Rosemount High School

Elle nous a fourni, suite à notre demande, copie du programme suivi lors de ces cours, intitulé «Manual in Sexology», lequel a été examiné par notre sous-comité sur l'éducation en sexualité humaine, aidé de M. Raymond Jensen, directeur du Service de l'enseignement protestant du ministère de l'Éducation. Le texte confirme très clairement qu'il s'agit d'un cours offert aux élèves mêmes.

2. Le programme

Ce programme n'a jamais reçu l'approbation ni du ministère de l'Éducation ni du Comité protestant. Par ailleurs, son contenu n'est pas conforme à l'approche arrêté par le Comité dans son document «Éducation en sexualité humaine» dont copie ci-jointe. Le programme du MAS est donc condamnable autant par la procédure de son implantation dans les écoles que par son contenu. Son usage est d'autant plus regrettable qu'il existe plusieurs autres programmes d'éducation en sexualité humaine, approuvés par le Comité, et largement employés dans nos écoles.

Voilà pourquoi le Comité, à sa 159e réunion, a résolu à l'unanimité ce qui suit:

- a) Le Comité protestant réitère sa politique énoncée dans son document «Éducation en sexualité humaine», en signalant que le «Manual in Sexology» du MAS contrevient à cette politique.

b) Le Comité protestant transmet aux directeurs généraux des commissions scolaires protestantes une demande à l'effet qu'ils examinent soigneusement tout programme offert sous l'égide du «Programme d'information préventive en milieu scolaire» du ministère des Affaires sociales avant de lui permettre l'accès aux écoles, en leur signalant que ce programme n'a pas l'approbation du Comité protestant.

c) Le Comité protestant demande au ministre de l'Éducation de signaler au ministère des Affaires sociales que ce programme se présente dans les écoles sans l'approbation des comités confessionnels (et, semble-t-il, sans l'approbation pédagogique du ministère de l'Éducation). Le Comité presse le Ministre d'insister pour que tous les programmes enseignés dans les écoles suivent la voie usuelle d'approbation par le ministère de l'Éducation et par les comités confessionnels.

Le Comité a adopté cette résolution pour les raisons suivantes:

1. Le manuel ne contient aucune indication de la qualification de l'auteur en matière de sexologie ni à ses qualités de pédagogue. Ni le contenu ni la forme n'ont été évalués par le MEQ.

2. Les exercices qui se trouvent dans le manuel (dont quelques-uns de nature douteuse) sont destinés à l'usage des élèves, et, de l'aveu même de Mme Snowden, le programme est présenté aux élèves.

3. Il n'y a aucune indication que les élèves ou les parents qui s'objectent à ce programme puissent s'y soustraire.

4. La pédagogie du programme est suspecte:

a) Le but est la prévention de grossesses indésirables ou involontaires.

b) L'âge de l'auditoire n'est pas spécifié. Quelques parties du programme seraient inappropriées aux élèves de certains groupes d'âge.

c) L'information ne semble pas suivre un ordre logique.

d) Le contexte fait défaut. On y présente des informations sans référence morale ou religieuse.

e) Les informations se succèdent sans hiérarchie ni citation des sources. Aussi les faits et les mythes paraissent jouir du même degré d'autorité.

f) L'approche pédagogique ne se centre pas sur l'élève et ne s'adapte pas à son développement.

5. Il existe plusieurs programmes approuvés, et en usage dans les écoles, qui rencontrent les normes énoncées par le Comité dans son document «Éducation en sexualité humaine» et qui atteignent, entre autres, les buts visés par le programme du MAS.

VII. LE LIVRE VERT SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC

Recommandation du Comité protestant, 159^e réunion, le 7 juillet 1978.

1. Observations générales
 - 1.1 Le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation a l'honneur de présenter son avis au ministre de l'Éducation sur le Livre vert «L'enseignement primaire et secondaire au Québec».
 - 1.2 D'abord, le Comité désire féliciter le ministre de l'Éducation pour avoir lancé le *Livre vert*. Par cette opération, il semble rejoindre le nombre croissant des enseignants qui sont profondément engagés dans leurs tâches professionnelles et souhaitent beaucoup améliorer l'exercice de leur profession; de même, il s'associe aux parents qui veulent une école consacrée à l'enseignement des matières fondamentales, à une solide formation de l'esprit tout en éveillant les enfants aux valeurs fondamentales de la vie. Comme tel, le *Livre vert* est un essai courageux et honnête de sondage de l'opinion publique dans un domaine d'une importance capitale. Le Comité espère que ces opinions du public seront entendues et mises en application.
 - 1.3 Le diagnostic des problèmes actuels d'éducation dans le *Livre vert* nous semble juste dans l'ensemble, souvent incisif et imagé. Par exemple, les remarques sur l'évolution sociale et sur les conséquences qu'elle entraîne: le conflit et la confusion des valeurs au sein de l'école (1.8.1-82) et même chez les enseignants (3.30-31).
 - 1.4 Certaines questions d'une actualité brûlante sont tout simplement esquivées ou ne reçoivent qu'un maigre traitement. Par exemple, l'enseignant est au centre de la réforme scolaire et il faut favoriser le professionnalisme de sa tâche. Néanmoins, le principal de l'école, lui, devrait avoir l'autorité nécessaire pour maintenir des standards acceptables de rendement et de discipline pour son personnel. Tout cela implique une évaluation du personnel et son acceptation d'un certain concept de responsabilité (accountability).

Autre exemple: les conventions collectives freinent la réforme scolaire en empêchant souvent les enseignants responsables d'encadrer les jeunes (3.75 ss), et en ne favorisant pas toujours la consultation des parents, leur participation aux décisions touchant directement la vie de l'école de leurs enfants et surtout l'instauration de mécanismes co-décisionnels (4.119 ss).

Le Comité réitère l'essentiel de son avis du 18 février 1976 concernant l'impact des négociations collectives sur la formation morale des élèves. Le processus actuel des négociations collectives, conflictuel dans sa nature même, tout autant que dans la manière dont il est conduit par toutes les parties en cause, est nocif à la formation morale des élèves et constitue une atteinte à leurs droits fondamentaux.
 - 1.5 Les solutions projetées par le *Livre vert* sont inégales, faisant figure tantôt de «rafistolage», tantôt de «chambardement». Comme exemple de rafistolage, on peut citer la suggestion d'un cours primaire en trois étapes (2.75-76) et, pour ce qui est de chambardement, la création possible d'un

organisme local ou régional ayant la responsabilité de plusieurs services publics (4.71-73).

- 1.6 Il faut que l'adaptation du système scolaire confessionnel au pluralisme religieux croissant de notre société soit discutée. *L'Informeq* de décembre 1977 nous informe que la confessionnalité fera l'objet d'une «approche différente». Mais est-ce qu'on saurait traiter des orientations de la réforme scolaire sans faire plus que rappeler que les écoles sont en majorité confessionnelles? Le fait que le *Livre vert* esquisse une philosophie de l'éducation sans le fondement de la confessionnalité nous semble un signe avant-coureur de la neutralisation du système scolaire.

2. La confessionnalité

- 2.1 Il y a un éventail très large d'opinions au sujet de la confessionnalité des écoles. Certaines personnes réclament des écoles publiques non confessionnelles, à savoir, des écoles neutres ou laïques. D'autres demandent des écoles confessionnelles distinctes pour chaque minorité ou communauté, catholique, protestante, orthodoxe, et juive. D'autres encore donnent leur préférence à une école multiconfessionnelle.
- 2.2 Ceux qui désirent un système scolaire unique et intégré optent pour une école à la fois la plus économique et la plus efficace possible. Ils préconisent «l'école du quartier» ouverte à tous les jeunes sans distinction de langue ou de religion. Mais ils entrent en conflit avec ceux qui, parmi les catholiques, veulent une école confessionnelle plus homogène.
- 2.3 Le Comité pour l'intégration des immigrants déclare que «l'école protestante est devenue en pratique multiconfessionnelle», et qu'en accueillant les immigrants elle perpétue «la division des Québécois en deux groupes de mentalité différente». Le Comité protestant, quant à lui, souligne que les écoles protestantes sont anglophones et francophones et que chaque langue apporte sa propre contribution à l'élaboration de la culture québécoise, sans qu'on ait à demander une uniformité étroite et monolithique. En somme, le milieu protestant est ouvert à la diversité.
- 2.4 Même la solution choisie par le Comité catholique, à savoir l'ouverture «d'écoles autres que catholiques ou protestantes» dans les commissions scolaires actuelles, présente des difficultés. Ces «écoles autres» seront-elles aussi des écoles confessionnelles et aurons-nous alors des écoles juives, musulmanes, orthodoxes, bouddhistes, ou autres? Par ailleurs, il y a plusieurs groupes qui demandent un enseignement particulier, tandis que d'autres préfèrent une école neutre. La proposition du Comité catholique amènerait toute espèce de contraintes, d'ordre géographique, démographique, financier, etc. Et si on donnait à ces minorités ethniques et religieuses des écoles particulières, pourquoi resteraient-elles dans les commissions scolaires catholiques ou protestantes?... On aboutirait alors à des ghettos et à l'inamovibilité du personnel. On ne peut donc pas songer à multiplier les écoles pour clarifier la situation sur le plan religieux.
- 2.5 Le Comité protestant tient à faire remarquer que, selon son règlement, l'école protestante est tenue à offrir à tous les élèves un enseignement moral et religieux multiconfessionnel. Même si elle est «confessionnelle»,

elle n'est cependant pas contrôlée par les autorités ecclésiastiques. Elle respecte «la diversité morale et religieuse» existant dans notre société, et reconnaît aux enfants le droit de recevoir un enseignement moral et religieux ou d'en être exempté. Elle offre une formation critique dans une liberté totale de recherche et de pensée, de même qu'elle favorise la liberté d'expression et la confrontation des idées.

- 2.6 L'école protestante se veut multiconfessionnelle en ce sens qu'elle reçoit les enfants des diverses dénominations protestantes, des orthodoxes et même des catholiques (par entente) et aussi en ce sens qu'elle est ouverte non seulement aux Chrétiens mais aussi aux Juifs, aux Musulmans, aux Hindous, aux Bouddhistes, aux Confucianistes, etc. Le Comité protestant signale qu'on donne une mauvaise signification à l'expression française «école confessionnelle» en la traduisant en anglais par «denominational school», car l'école protestante n'est jamais sectaire dans ce dernier sens. En respectant ses origines protestantes, elle a une approche pluraliste fondée sur l'accueil de la diversité dans le système scolaire, de même que dans l'école elle-même. Elle dispense son enseignement moral et religieux sans référence à des réponses toutes faites ou à des particularismes étroits.
- 2.7 L'exercice du droit à l'exemption des cours d'enseignement moral et religieux n'entraîne pas d'autre «programme d'enseignement ou de recherches personnelles visant la formation morale ou la connaissance du phénomène religieux» (2.71 et 3.61). Le droit à l'exemption pour les enseignants qui présentent une objection de conscience est reconnu.
- 2.8 Le Comité reconnaît les difficultés implicites dans le choix d'un système scolaire, mais prétend que, compte tenu de tous les aspects du problème, le système confessionnel actuel est préférable aux autres options mentionnées.

3. L'enseignement moral et religieux

- 3.1 La manière dont le *Livre vert* aborde l'enseignement moral et religieux et la confessionnalité présente une image superficielle de la situation actuelle, en omettant des problèmes importants et des orientations de conséquence. Le fait qu'une moitié seulement des écoles protestantes offre des cours d'enseignement moral et religieux est un exemple d'un des problèmes importants. Une orientation de conséquence est la croissance rapide de la population franco-protestante.
- 3.2 Le Comité accueille chaleureusement l'insertion de l'enseignement moral et religieux dans la grille-horaire proposée pour les élèves. Toutefois, la marge de manoeuvre est insuffisante à l'école primaire où les écoles anglaises sont tenues à dispenser le français langue seconde dès la première année du cours. Les franco-protestants demandent la reconnaissance de l'état de fait où ils offrent l'anglais langue seconde dès la première année. Évidemment les anglophones qui viennent des autres provinces et d'autres pays et dont les enfants viennent fréquenter l'école française pourraient exiger le même droit que les franco-protestants afin de sauvegarder leur mobilité. Aussi le Comité protestant craint-il que l'enseignement moral et religieux ne reçoive moins que le temps qui lui est

alloué, à cause de pressions pour demander plus de périodes d'enseignement de la langue seconde tout comme pour obtenir une marge de manoeuvre en faveur des élèves en difficulté.

Au deuxième cycle de l'école secondaire, on ne prévoit pas assez de temps ni pour les mathématiques ni pour la langue seconde. L'élève qui veut étudier les sciences, et qui a besoin en plus de la langue seconde, trouverait son horaire trop chargé parce qu'on exigera aussi de lui des mathématiques avancées. À présent, la plupart des élèves protestants du deuxième cycle n'incluent pas l'enseignement moral et religieux dans leur horaire. Le Comité suggère d'établir une grille-horaire plus souple, afin que les besoins variés des élèves soient comblés et que le Comité puisse implanter son règlement avec l'aide d'enseignants qualifiés au cours des six prochaines années.

Pour toutes les raisons énumérées plus haut, le Comité craint que l'enseignement moral et religieux ne devienne marginal.

4. La gestion

4.1 Le Comité protestant favorise la première hypothèse de gestion, c'est-à-dire celle qui concède aux commissions scolaires une responsabilité plus grande; c'est la seule hypothèse qui permette un juste équilibre entre l'autonomie locale et la responsabilité (accountability), une responsabilité vis-à-vis de toute la population locale et non seulement vis-à-vis des parents.

4.2 La deuxième hypothèse, celle de la gestion directe par l'école, est inadéquate pour les raisons suivantes: (a) elle implique une administration par comité local sans responsabilité envers la population; (b) la couleur locale de l'école et ses politiques seraient trop assujetties aux caprices de la mobilité du personnel et des parents; (c) l'école locale manque de ressources matérielles et humaines pour s'occuper des tâches de l'embauchage, de la planification de la carrière, du perfectionnement de son personnel; (d) il y aurait un danger réel d'une prise de contrôle par le pouvoir central, étant donné que tous les fonds viennent du ministère provincial.

4.3 La troisième hypothèse n'est pas un redressement, mais plutôt un bouleversement. Les droits confessionnels seraient noyés dans un gouvernement local intégré. Cependant, comme l'article 93 de la Constitution canadienne permet à la minorité religieuse d'établir son propre système scolaire, la situation reviendrait au statu quo.

Le gouvernement local intégré courrait le danger de placer le budget de l'éducation dans la situation du parent pauvre par rapport aux autres budgets, par exemple ceux du logement, des égouts, des rues, etc., tous cherchant à s'approprier la plus grosse part du revenu brut.

4.4 Le *Livre vert* ne mentionne pas le déclin des inscriptions à l'école, ce qui soulève la question des frais de transport et du logement. Une étude pourrait démontrer qu'il en coûterait moins cher et qu'il serait plus convenable de garder certains enfants dans une petite école locale plutôt que de les transporter vers une école centrale ou de payer des frais de

pension. Le Comité croit qu'une petite école peut être avantageuse. Vu que, selon toutes probabilités, bien des écoles protestantes deviendront plus petites, il souhaite qu'elles soient améliorées.

5. Le projet éducatif et la participation des agents éducateurs

5.1 Ni la participation des parents ni le projet éducatif ne sont des nouveautés. Ce dernier ressemble à l'école de communauté (community school). C'est une approche valable, qui entraîne de bons résultats et reste digne d'expérimentation dans un mandat bien esquissé; mais le *Livre vert* est trop imprécis à ce sujet.

5.2 Le projet éducatif n'est cependant pas une panacée, car les conflits au niveau de la société pourraient facilement y être transposés sans qu'il soit possible de les résoudre au niveau de l'école.

Les valeurs véhiculées dans le projet éducatif ne devraient pas forcément être à l'image et à la mesure du milieu. Un milieu restreint possède souvent des valeurs insuffisantes ou même déformées. Elles doivent atteindre à une échelle plus large et plus globale.

5.3 La responsabilité (accountability) de tous les artisans d'un projet éducatif envers la commission scolaire et à l'égard de la population devrait être définie. Au niveau des principes, il faut faire la distinction entre la consultation et la co-décision tout en respectant l'autorité du principal.

5.4 Ayant assuré leur statut professionnel, les enseignants voudraient prendre une part plus grande aux décisions qui affectent l'exercice de leur profession. Mais ils devraient aussi être prêts à accueillir et à faire participer dans le processus décisionnel les parents qui le désirent. Ceci implique une participation collégiale qui rendra nécessaire plus de souplesse dans l'interprétation du nombre de réunions auxquelles un enseignant doit assister.

5.5 Le Comité préconise une charte des droits des parents, comprenant entre autres les droits suivants: le droit des parents d'un élève de consulter ses enseignants, d'être informés de ses études et de ses résultats, et d'être consultés avant toute décision concernant son placement; le droit des parents de demander l'exemption de leur enfant de toute matière ou enseignement incompatible avec leurs croyances, y compris l'enseignement moral et religieux et l'éducation sexuelle; le droit collectif des parents de participer aux prises de décision, en collaboration avec les enseignants et les administrateurs, selon la politique de la commission scolaire, au sujet des vêtements, des règles de comportement, du programme de midi, de la surveillance d'autobus et des activités parascolaires. Des décisions semblables pourraient être prises au sein du Conseil d'orientation de l'école (4.128).

5.6 Le projet éducatif ne peut réussir que là où la population locale possède la formation, les habiletés et les intérêts appropriés; que là où les enseignants sont favorables à la participation des parents; que là enfin où le directeur d'école est en mesure d'animer et de diriger son école avec un esprit ouvert.

